



Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Joanna D'Arc de Paula

**A Graduação Superior como Meio de
Mobilidade Social: Percepções e
Discursos de Afro-Brasileiros**





Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Joanna D'Arc de Paula

**A Graduação Superior como Meio de
Mobilidade Social: Percepções e
Discursos de Afro-Brasileiros**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Comunicação
Especialidade de Psicologia da Comunicação

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Rosa Cabecinhas

DECLARAÇÃO

Nome: **Joanna D’Arc de Paula**

Endereço eletrónico: joannadarcdepaula@hotmail.com

Título da tese:

A Graduação Superior como Meio de Mobilidade Social: Percepções e Discursos de Afro-brasileiros

Orientadora:

Professora Doutora Maria Rosa Soares Pedrosa Cabecinhas

Ano de conclusão: **2013**

Designação de Doutoramento:

Ciências da Comunicação

Especialidade de Psicologia da Comunicação

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA TESE.

Universidade do Minho,/...../

Assinatura:

Agradecimentos

A Deus, que tem me ensinado a lutar pelos meus sonhos, me capacitando, sustentando e amparando. Obrigada meu Deus, por ter sido zeloso e socorro bem presente em todos os momentos da minha vida, me mostrando que se encarrega de direcioná-la. O que seria de mim se tu não estivesses comigo? Tu és meu consolador, sabes o desejo que há em mim, conheces tudo que há dentro de um coração. “Deus Todo Poderoso”, este não é o fim, mas sim o começo, só tu sabes, porque és tu que colocas o desejo nos corações.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Rosa Soares Pedrosa Cabecinhas, pelo empenho, esforço, confiança, apoio e estímulo, sem os quais eu não teria concluído este trabalho. Ao longo desta caminhada foi uma orientadora sábia, rigorosa, assertiva, atenta, amiga, compreensiva e em alguns momentos confiou mais em mim do que eu mesma. Às vezes eu sentia que nada mais fluía, mas, apesar de toda a correria, sempre me orientava e forçava-me a perceber e construir algo mais, então hoje eu me sinto preparada não para terminar, mas sim para começar.

À Professora Doutora Conceição Nogueira, por ter me apresentado à minha orientadora.

Ao Professor Doutor Eugénio Adolfo da Silva, pelo apoio, incentivo e motivação.

À querida amiga e Professora Doutora Jacy Corrêa Curado, militante na luta pela transformação das desigualdades de gênero.

À minha mãezinha querida, Maria Madalena Pereira, pelas orações, pelo amor, carinho e preocupação pelas inúmeras viagens realizadas, compreendendo que as minhas ausências eram necessárias.

Ao meu pai, Laúsio Francisco de Paula, pelo amor, carinho e constante preocupação.

À minha amada filha, Joanne de Paula Almeida, por ter permanecido ao meu lado e entender a necessidade das minhas ausências.

Ao meu amado filho, Almir de Almeida Júnior, pelo grande apoio referente ao tema pesquisado.

Ao meu amado filho, Sylvio Carlos de Paula, pelas constantes ligações por amor e preocupação.

Ao meu genro, Leandro Mastrangelo de Oliveira, porque é um filho amado e presente de Deus em nossas vidas, pelo carinho e amor demonstrado.

Às minhas noras, netos/as, cunhadas e sobrinhos/as, enfim todos os parentes e amigos/as que me apoiaram e tinham sempre uma palavra de

afeto, carinho e incentivo.

Aos meus irmãos: Nilséa e Lourival. E (in memoriam) a Rosa Maria, Lázaro, Laudemir e Laudecir, a saudade é grande, mas vocês estão no meu coração.

À Reginalda, pela amizade incondicional, pelos telefonemas constantes e orações, que me fortaleciam quando a angústia tentava me afetar.

A todos os afro-brasileiros entrevistados, que aceitaram participar da pesquisa voluntariamente.

Diante de tudo, consigo perceber que Deus está me ensinando que as melhores coisas chegam com o tempo.

Exma. Sra. Desembargadora Marilza Lúcia Fortes: Vossa Excelência toma posse, hoje, no cargo de Desembargadora do Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso do Sul, na vaga preenchida pelo critério de antiguidade, porque assim o decidiram, à unanimidade, o Superior Tribunal de Justiça e o Supremo Tribunal Federal, direito este não reconhecido pelos seus atuais pares nesta Corte, à exceção do Desembargador Jorge Eustácio da Silva Frias, mas acatado pelos demais depois de intensa luta, vitoriosa, nos tribunais superiores. Vossa Excelência toma posse, assim, entrando pela porta da frente do Tribunal, pela mesma porta que os demais Desembargadores entraram, mas que para Vossa Excelência foi aberta pela força do Direito e da Justiça e reconhecida através da atuação do advogado, não sendo, portanto, só sua a vitória, mas também daqueles que sempre acreditaram na Justiça. Vossa Excelência lutou contra tudo e contra todos, superou preconceitos e idiosincrasias de toda ordem, mas com o ímpeto e esperança de quem sempre acreditou no Direito. Aliás, com a certeza de quem está acostumada a distribuir Justiça. Enfrentou um câncer, assim como eu, e o superou. Para se acreditar na vida e na Justiça, é preciso ser-lhe fiel!

Advogado Evandro Ferreira de Viana Bandeira, 2006

Obs.: Discurso feito na posse da Juíza negra Dra. Marilza Lúcia Fortes (1946-2012, em memória) como primeira Desembargadora negra do Estado de Mato Grosso do Sul, era impedida de assumir o cargo por discriminação e racismo, e o Advogado Dr. Evandro, sendo seu representante legal, foi até as últimas instâncias do judiciário brasileiro e conseguiu que ela tomasse posse na vaga preenchida pelo critério de antiguidade.

A Graduação Superior como Meio de Mobilidade Social: Percepções e Discursos de Afro-Brasileiros

Resumo

A mobilidade social tem a importante função de promover as vias e possibilidades de troca, ascensão ou rebaixamento que um determinado indivíduo possui no meio em que estabelece suas relações. Para os alunos afro-brasileiros, a graduação superior é um investimento, pois representa oportunidades de mobilidade social por meio de carreiras profissionais mais promissoras quanto aos retornos salariais, direitos sociais, posição social e à realização pessoal.

O principal objetivo desta pesquisa é analisar as percepções e discursos de afro-brasileiros residentes na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil, sobre a mobilidade social por meio da graduação superior. Os pressupostos teóricos que nortearam este trabalho de investigação baseiam-se na mobilidade social segundo Jannuzzi (2000), Osório (2004), Pastore e Silva (2000), Scalon (1999), Sorokin (1927), Tajfel (1981). Procuramos identificar suas expectativas, averiguar que fatores contribuíram para a mobilidade social e como é que o processo ocorreu. Neste sentido, aferiu-se como foram as suas condições de acesso, a trajetória na graduação e caracterizou-se o estilo de vida

desses entrevistados. Foi analisado o tipo de mobilidade social referente à sua ocupação atual em relação à ocupação dos pais (mobilidade intergeracional). Além disso, observou-se a ocupação atual do entrevistado em relação à ocupação inicial (mobilidade intrageracional).

Partindo dos pressupostos epistemológicos do construcionismo social, em termos metodológicos recorreu-se a entrevistas semiestruturadas (Triviños, 1987). Foram selecionados 34 profissionais, residentes na cidade, que aceitaram participar na pesquisa, que se identificaram como afro-brasileiros, com graduação superior, exercendo ou tendo exercido a função na área em que se graduaram.

As entrevistas foram analisadas através da análise temática (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006; Joffe & Yardley, 2004; Maydell, 2010) e análise de discurso (Burr, 1995, Nogueira, 2001).

Os resultados mostraram a existência de mobilidade social intergeracional e intrageracional. A maior parte dos entrevistados obteve a mobilidade por meio de concurso público de nível superior. Além disso, esses caracterizam-se por uma trajetória de vida permeada de grandes dificuldades. Sendo provenientes de um grupo étnico discriminado historicamente, a maior parte descendia de famílias pobres. Face a essas condições de vulnerabilidade, iniciaram o trabalho muito cedo. Na graduação superior muitos necessitavam trabalhar e estudar para sustento próprio e de sua família.

Diante de todas as vivências apresentadas e as competências adquiridas na graduação superior, os entrevistados foram construindo valores de conhecimento, determinação, maior competitividade, qualificando-se para o mercado de trabalho. No entanto, a mobilidade social não elimina a discriminação racial, ainda que possa reduzi-la. Neste campo pode-se falar de assimetrias que estão socialmente enraizadas e por isso têm muita dificuldade em ser desconstruídas. Atualmente, tal como foi vivenciado pelos entrevistados, a discriminação é, na maioria das vezes, simbólica, operando-se de forma sutil.

A contribuição de cada entrevistado no que se refere às estratégias identitárias do grupo de pertença enfatiza a necessidade de auto-superação de cada membro, a criação de uma autoimagem e a busca de referenciais que sejam casos de sucesso, tal como eles.

Em suma, verificou-se que o empoderamento é uma forte estratégia para o grupo que necessita de afirmação, fomentando uma identidade social positiva, a qual pode ser também obtida por meio da educação. É também nesse campo de afirmação pública e de conscientização política que se insere esta tese, para que os órgãos governamentais desenvolvam políticas públicas que minimizem as desigualdades sociais e raciais ainda existentes, contribuindo para uma maior igualdade social.

Palavras-Chaves: Afro-brasileiros, Graduação superior, Mobilidade social, Identidade Racial/Étnica.

The Higher Graduation as a Means of Social Mobility: Perceptions and Discourses of Afro-Brazilians

Abstract

Social mobility has the important task of promoting ways and possibilities of exchange, rising or lowering that an individual has in the context who is establishing their relationships. For afro-brazilian students, undergraduate education is an investment, because it represents opportunities for social mobility through most promising careers as personal fulfillment, social status, social rights and wage returns.

The main objective of this research is to analyse the perceptions and discourses of the afro-brazilians residing in the city of Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brazil, on social mobility through higher graduation. The theoretical assumptions that guided this research work are based on social mobility, according to the authors: Jannuzzi (2000), Osório (2004), Pastore and Silva (2000), Scalon (1999), Sorokin (1927), Tajfel (1981).

We have tried to identify their expectations, find out how this process occurred and what factors contributed to mobility. In this sense, we assess as were their conditions, the trajectory in the graduation course and characterized the lifestyle of these people. We analyzed the type of social mobility on the current occupancy of the children in relation to

parental occupation (intergenerational mobility). Furthermore, we observed the current occupation of the respondent in relation to the initial occupation (intragenerational mobility).

Based on the epistemological assumptions of social constructionism, in methodological terms we used semistructured interviews (Triviños, 1987). We selected 34 professionals living in the city, who agreed to participate in the survey, which identified themselves as black, with a university degree, exercising or having exercised the function in the area who have graduated and signed an informed consent form.

The interviews were analyzed using thematic analysis (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006; Joffe & Yardley, 2004; Maydell, 2010) and discourse analysis (Burr, 1995, Nogueira, 2001). The results showed the existence of intra-generational and intergenerational social mobility. Most respondents got mobility through top level public tender. Furthermore, they are characterized by a life path permeated with great difficulties. Being from an ethnic group historically discriminated against, mostly descended from poor families. Given these conditions of vulnerability, they started work very early. In undergraduate study many of them needed to work to support themselves and their families.

With all the experiences presented and skills acquired in higher graduation, our respondents were constructing values of knowledge, determination, greater competitiveness, qualifying for the labor market.

However, social mobility do not eliminate racial discrimination, although it may reduce it. In this field one can speak of asymmetries that are socially embedded and therefore there is great difficulty in being deconstructed. Currently, discrimination is, in most cases, symbolic, operating in an subtle way.

The contribution of each interviewee in relation to identity strategies group membership emphasizes the need for self-overcoming of each member, creating a self-image and the search for references that are success stories, such as them.

In sum, we found that empowerment is a strong strategy for the group that needs affirmation, fostering a positive social identity, which can also be obtained through education. It is also in this field of public affirmation and political awareness that this thesis is putted, that the government develop public policies that minimize the social and racial inequalities still existing, contributing to greater social equality.

Keywords: Afro-Brazilians, High graduation, Social mobility, Racial/Ethnic Identity.

Índice Geral

1. Introdução	1
1.1. A Graduação Superior como Fator Preponderante para a Mobilidade Social	6
1.2. Políticas Educacionais para os Afro-brasileiros no Brasil: Caminhos para Mobilidade Social	10
1.3. As repercussões Psicossociais da Exclusão dos Afro-brasileiros na Educação	13
1.4. Um Olhar Positivo, Afirmativo e Ascendente sobre a Mobilidade Social de Afro-brasileiros por Meio da Graduação Superior	20
1.5. Moldando a Proposta da Pesquisa: Pressupostos da Investigação	21
1.6. Objetivos	27
1.6.1. Objetivo geral	27
1.6.2. Objetivos específicos	27
1.7. Procedimentos: Observação e Entrevistas	28
1.8. Organização da Tese	29
Contextualização e Enquadramento Teórico.....	33
2. Chegada, Destino, Trajetória do Negro no Brasil e o Negro Brasileiro e a Transição a Partir da Constituição Federal Brasileira de 1988	35
2.1. A Chegada do Negro no Brasil.....	37

2.2. Destino do Negro no Brasil	41
2.3. Trajetória do Negro no Brasil	54
2.4. O Negro Brasileiro e a Transição a Partir da Constituição Federal Brasileira de 1988	62
3. Estereótipos, Preconceitos e Desigualdades Raciais.....	73
3.1. Conceitos	75
3.1.1. Estereótipo	75
3.1.2. Preconceito	77
3.1.3. Discriminação racial.....	79
3.2. Situação Socioeconômica dos Afro-brasileiros no Brasil.....	83
3.3. Desigualdade Racial e Social na Educação	108
4. Ações Afirmativas	123
4.1. Políticas de Cotas.....	136
5. História da Educação no Brasil.....	163
5.1. Sistema Educacional Brasileiro	165
5.1.1. Brasil Colônia - Período Jesuítico (1549-1759).....	165
5.1.2. Brasil Colônia - Período Pombalino (1759-1822).....	167
5.1.3. Brasil - Império (1822-1889).....	168
5.1.4. Brasil - Primeira República (1889-1930).....	170
5.1.5. Brasil - Era Vargas (1934-1937).....	172
5.1.6. Brasil - Período do Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964).....	176
5.2. Organização do Sistema Escolar Brasileiro: Aspectos Legais e Organizacionais	183

5.3. Níveis e Modalidades de Ensino	185
5.3.1. Educação básica	186
6. Contexto da Pesquisa	199
6.1. Brasil	201
6.2. Cidade de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil.	206
7. Mobilidade Social e Mudança Social	213
7.1. Identidade Social, Autoestima, Autoconceito e Empoderamento	215
7.2. Aculturação e Identidade Racial/Étnica	228
7.3. Mobilidade Social	234
7.4. Mobilidade Social no Brasil	242
7.5. Mudança Social	249
7.5.1. Mudança Social no Brasil	252
Pesquisa Empírica	255
8. Considerações Metodológicas	257
9. Análise e Discussão dos Dados	273
9.1. Eixo Temático Educacional	297
9.1.1. Escolaridade dos pais (pai/mãe)	297
9.1.2. Escolaridade dos irmãos	300
9.1.3. Escolaridade do entrevistado	302
9.2. Eixo Temático Vivências	323
9.2.1. Como foi o acesso à graduação superior	324

9.2.2. Os empecilhos encontrados na trajetória da graduação superior	332
9.2.3. O que ou quem o incentivou a ingressar na graduação superior	340
9.3. Eixo Temático Ocupacional	347
9.3.1. A ocupação dos pais	347
9.3.2. A ocupação do entrevistado.....	347
9.4. Eixo Temático Consciência.....	360
9.4.1. Sofreu alguma discriminação ao longo da vida e como reagiu.....	360
9.4.2. “Na ocupação” sente-se respeitado ou discriminado	368
9.4.3. Desistência dos objetivos por ter sofrido discriminação	382
9.4.4. Significado de ser racista em uma sociedade moderna	383
9.4.5. Significado da vitória de Barack Obama	387
9.4.6. Dificuldades que Barack Obama deve ter tido para ser Presidente dos EUA.....	392
9.4.7. Considera que a vitória de Barack Obama acabará com o racismo.....	395
9.4.8. Candidatar-se a um cargo eletivo	397
9.4.9. O que já fez, faz ou tem a intenção de fazer para ajudar a sua etnia.....	399
9.4.10. Sua relação com os seus familiares atualmente.....	404
9.4.11. Opinião sobre as cotas raciais para os alunos afro-brasileiros.....	408

9.4.12. Os incentivos e as perspectivas para os afro-brasileiros que pretendem estudar e estão desanimados	420
10. Considerações Finais	433
10.1.Limitações do estudo e recomendações para futuras pesquisas	447
Referências Bibliográficas.....	453
Anexos.....	499

Índice de Figuras

<i>Figura 1</i> - Gráfico da distribuição percentual da população, por cor e raça - Brasil - 1999-2009.....	87
<i>Figura 2</i> - Distribuição do rendimento familiar per capita das pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento, entre os 10% mais pobres e a 1% mais rico, em relação ao total de pessoas, segundo a cor ou a raça Brasil - 1999-2009.....	93
<i>Figura 3</i> - Indicadores de atividade e trabalhos das pessoas de cor preta ou parda no conjunto das seis Regiões Metropolitanas - março 2003 e março 2009.....	95
<i>Figura 4</i> - Indicadores de atividade e trabalhos das pessoas de cor branca no conjunto das seis Regiões Metropolitanas - março 2003 e março 2009.....	95
<i>Figura 5</i> - Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade, segundo a cor/raça e o nível de ensino frequentado Brasil - 1999/2009.....	113
<i>Figura 6</i> - Proporção das pessoas de 25 anos ou mais de idade com graduação superior concluído, segundo a cor /raça - Brasil - 1999-2009.	120

<i>Figura 7 -</i>	Mapa da localização do município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.....	206
<i>Figura 8 -</i>	Distribuição percentual dos participantes quanto a trabalharem na área de formação.....	291
<i>Figura 9 -</i>	Distribuição percentual dos participantes quanto ao vínculo empregatício atual.....	291

Índice de Tabelas

Tabela 1 -Dados sociodemográficos dos participantes - 1ª fase das entrevistas - antes da eleição de Barack Obama	277
Tabela 2 -Dados sociodemográficos dos participantes - 2ª fase das entrevistas - pós-eleição de Barack Obama.....	279
Tabela 3 -Estratos Ocupacionais e Ocupações Representativas	281
Tabela 4 -Diferença socioeconômica entre pais e filhos anterior e posterior à graduação - 1ª fase das entrevistas - antes da eleição de Barack Obama	282
Tabela 5 -Diferença socioeconômica entre pais e filhos anterior e posterior à graduação - 2ª fase das entrevistas - pós-eleição de Barack Obama	284
Tabela 6 -Mobilidade Intergeracional e Mobilidade Intrageracional - 1ª fase das entrevistas - antes da eleição de Barack Obama	286
Tabela 7 -Mobilidade Intergeracional e Mobilidade Intrageracional - 2ª fase das entrevistas - pós-eleição de Barack Obama	288
Tabela 8 -Escolaridade dos pais (pai/mãe)	298
Tabela 9 -Irmãos dos entrevistados com graduação superior	301

Tabela 10 -.....	Cursou o pré-vestibular	
.....		302
Tabela 11 -Tipo de escola que os entrevistados estudaram		
.....		304
Tabela 12 -Idade que os entrevistados terminaram a graduação superior		
.....		308
Tabela 13 -Intervalo de tempo da graduação superior do entrevistado para		
ingresso na ocupação		312
Tabela 14 -Idade que os entrevistados iniciaram a primeira ocupação		
.....		348

Esta tese intitulada *A Graduação Superior como Meio de Mobilidade Social: Percepções e Discursos de Afro-Brasileiros* é um trabalho que se insere numa sequência acadêmica e científica em que são pesquisados assuntos pertinentes aos afro-brasileiros, desde a sua autoestima até à sua ascensão social. A escolha do tema é de relevância social e contrapõe-se à tradição de exclusão histórica dos afro-brasileiros no Brasil onde a desigualdade social e racial é assunto de debates constantes no âmbito da psicologia social.

Como psicóloga e pesquisadora, sendo afro-brasileira e fruto da mobilidade social por meio da educação superior, me preocupa porque alguns afro-brasileiros conseguem ascender socialmente e outros não. Neste sentido, partimos para a investigação com a seguinte questão: quais são as percepções e os discursos de afro-brasileiros que possuem expectativas de sucesso improváveis, e mesmo assim, conseguem superar a grande desvantagem competitiva em todas as etapas do processo de mobilidade social. Esta questão desdobrou-se em várias abordagens, nomeadamente as necessidades que limitavam o acesso aos bens e consumos, as trajetórias de luta no processo de obtenção da graduação superior, as estratégias identitárias utilizadas e os referenciais que tinham e continuam a ter como base na luta contra as desigualdades sociais e raciais/étnicas ainda existentes no país.

A importância da pesquisa sobre a mobilidade social dos afro-

brasileiros tem como objetivo de encorajá-los, estimulá-los e fortalecer sua identidade, rompendo radicalmente com a lógica de que o negro não é dotado de inteligência e não é capaz.

O afro-brasileiro que adquiriu mobilidade social estimula os demais, sendo um referencial positivo, que ajuda a influenciar na percepção de meios para o fortalecimento de sua identidade, construindo: autoconceito, autoestima, autoimagem positiva e ativa da pessoa negra.

Nesta pesquisa é dicotomizada a diferença em comparação apenas do branco e do negro porque no Brasil a grande diferença entre grupos de pertença faz-se entre estes. Na mobilidade social, o indivíduo que não está satisfeito com seu grupo de pertença, ele procura equiparar com o grupo dominante, e neste caso, para o negro o grupo de parâmetro é o branco.

Ao vivenciar a experiência da mobilidade, pertencendo à etnia negra, e sofrendo os conflitos étnicos causados pelo racismo e discriminação, tive a motivação em pesquisar sobre este assunto. Encontrei alguns trabalhos científicos que abordavam a mobilidade dos afro-brasileiros em algumas localidades do Brasil, mas não especificamente na cidade desta pesquisa, que tem características que a distinguem de outras regiões brasileiras, nomeadamente menor porcentagem de população negra.

As pesquisas encontradas no Brasil sobre mobilidade social dos

negros são quase sempre elaboradas por pesquisadores brancos e incomodam pela forma desprezível como alguns tratam os negros. Neste sentido, N.S.Souza (1983) frisa que a tentativa de ascensão social dos negros passa pela tentativa de assemelhar-se aos brancos, para tornar-se gente. Os negros quando ascendem socialmente são considerados embranquecidos, como, por exemplo, Piza (2000), que aborda o branqueamento como o conjunto de normas, valores e atitudes associados aos brancos. Portanto, pessoas negras, que adotam ou incorporam essas normas, valores e atitudes, visam assemelhar-se ao modelo dominante branco, com o objetivo de construir uma identidade racial positiva. Outro fato desagradável nestas pesquisas é associar os negros ao fracasso e a tudo que é desprezível; e os brancos ao sucesso e a tudo que é belo (Adorno, 1996; Degler, 1971; A. Guimarães, 1999).

No final do século XIX e início do século XX, alguns estudos escusavam os brancos do processo da escravidão brasileira, atribuindo aos negros o estigma de serem sem inteligência e incapazes. Os brancos, tentando justificar a usurpação de todos direitos dos negros, os excluíram social e moralmente.

Para M. Maciel (1999), o branqueamento, uma proposta eugênica no Brasil, criada pela Sociedade Eugênica de São Paulo, em 1918, ampara-se no ideal que através da miscigenação seria possível branquear a população, por considerar o negro como uma raça inferior. O movimento

eugênico no Brasil foi bastante heterogêneo, trabalhando com a saúde pública e com a saúde psiquiátrica. Essa teoria acabou fazendo com que fossem adotadas políticas públicas viabilizando a imigração europeia idealizada na superioridade do branco europeu como um elemento civilizador. Dessa forma, o país mostrou um racismo cordial, onde a hereditariedade determinava o destino dos indivíduos, em que a desigualdade era iniciada ao nascer pela própria natureza. O racismo no Brasil surge como doutrina científica respaldada em práticas e políticas que iam desde a discriminação, exclusão, até a mutilação dos seres considerados inferiores, não permitindo nenhuma forma de mobilidade social.

1.1. A Graduação Superior como Fator Preponderante para a Mobilidade Social

No Brasil, em pesquisa feita na cidade de Salvador, Bahia, Thales de Azevedo foi o pioneiro nos estudos sobre a ascensão social dos negros, sendo que seu estudo resultou na obra intitulada *Les Élités de Couleur Dans Une Ville Brésilienne* (1953). Nesse estudo o autor mostra que a educação é a via mais eficaz de ascensão social dos negros. Como exemplos de pesquisas mais recentes tem-se a de M. Teixeira (2003) e de Sotero (2009), que confirmam o resultado da pesquisa de T. Azevedo (1953), ou seja, que a educação é fator preponderante para a

mobilidade social dos negros no Brasil.

Segundo Silvestre (2003), a pessoa, por estar em constante desenvolvimento e, por isso mesmo em construção, é, ao longo de toda sua existência e em função de suas vivências, um ser capaz de realizar e dar valor às suas potencialidades e qualidades, sempre visando à superação de suas necessidades.

Vinculados a essa concepção de ser humano aparecem os ideais educacionais sustentados pelos teóricos da Educação, Delors et al. (1996), L. Cunha (1977) e Silvestre (2003), em que não se pode pensar numa educação que não seja capaz de instrumentalizar o ser humano na busca de seus ideais, no desenvolvimento de suas habilidades e competências e na superação de suas necessidades.

De acordo com Delors et al. (1996), essa preocupação em proporcionar ao ser humano condições de pleno desenvolvimento levou a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em seu relatório de 1996, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, a estabelecer como pilares da Educação quatro objetivos fundamentais: Saber ser, Saber estar, Saber fazer e Saber aprender, os quais se definem conforme abaixo:

- a) Saber ser: oferecer ao indivíduo oportunidade para que desenvolva sua personalidade, levando-o a agir visando ao

alcance de sua autonomia, discernimento e responsabilidade social. Para tanto, prioriza maximizar suas potencialidades internas que lhe facilita a construção de uma identidade própria;

- b) Saber estar juntos (interação): levar o indivíduo à noção das vivências grupais, ou seja, a perceber o outro, e às interdependências que surgem a partir daí. Em outras palavras, facilitar o processo de socialização, visando à administração e resolução de conflitos e o fortalecimento dos valores imprescindíveis relacionados ao bem comum, como o pluralismo, a compreensão mútua e a paz;
- c) Saber fazer (levar o indivíduo a transformar seu conhecimento em realidade, considerando os aspectos que o envolvem): - as demandas de mercado, aqui entendidas como capacidade profissional, bem como - as demandas sociais, entendidas como o envolvimento em questões relacionadas às responsabilidades sociais;
- d) Saber aprender: capacitar o indivíduo a compreender e discernir o mundo real que o rodeia em seus diversos aspectos, favorecendo sua dignidade em ser no mundo, além do fortalecimento de suas habilidades intelectuais e de seu senso crítico, através do uso da memória, da atenção e do pensamento.

A universidade (graduação superior) é considerada um alto escalão

do subsistema escolar. Um dos seus objetivos essenciais a par da investigação e do serviço à comunidade é o ensino (Dias, 2009).

A graduação superior no Brasil passou por grandes transformações nas últimas décadas, que resultaram em maior abrangência do número de pessoas com acesso à educação. Apesar das transformações, para Schwartzman, Durham e Goldemberg (1993), o patamar educacional não tem sido suficiente para proporcionar a todos os cidadãos a igualdade de oportunidades gerada pela educação, quanto aos seguintes elementos: competitividade e desempenho, ou seja, da capacidade que o país tem, em seu conjunto, de participar de forma efetiva das novas modalidades de produção e trabalho deste fim de século, altamente dependentes da educação, da capacidade tecnológica e de pesquisa.

Para Schwartzman et al. (1993), a questão de equidade na graduação superior é diferente dos demais níveis educacionais porque a generalidade dos países não tem a universalização da graduação superior, estando este apenas acessível a uma minoria. Neste sentido, segundo os autores, o Brasil pretende ser mais democrático porque os cursos de nível pós-secundário são considerados universitários. Contudo, somente uma pequena percentagem da população consegue acesso a esta modalidade de ensino, restrita da educação superior. O acesso aos cursos mais prestigiados na universidade pública depende da conclusão do segundo grau com sucesso, e em escola de qualidade, as quais no Brasil tendem

a ser privadas e têm um custo elevado. Os que não se encaixam nesses atributos estão predestinados a ingressar em instituições privadas, onde os custos dos cursos podem ser altos e a qualidade do ensino nem sempre é adequada.

Para L. Cunha (1977), a graduação superior é almejada em todas as classes sociais e vem se expandido cada vez mais, com o objetivo de suprir a crescente demanda das camadas médias em busca da obtenção da graduação que, esperam, seja um meio de conseguir ascensão nas hierarquias ocupacionais.

Nas acepções de Schwartzman et al. (1993), apesar de diferentes carreiras universitárias terem níveis de prestígio social e rendimentos bastante diferenciados, elas recebem estudantes com aspirações e origens sociais distintas, e por isto o nível relativo de mobilidade social tende a ser alto em todos os casos.

Para os afro-brasileiros/pobres, a graduação superior apresenta-se como um dos principais instrumentos que possibilita a construção de um projeto de mobilidade social.

1.2. Políticas Educacionais para os Afro-brasileiros no Brasil:

Caminhos para Mobilidade Social

O aluno afro-brasileiro/pobre tem acesso e integração em instituições

de ensino superior públicas do país quando seu ingresso é facilitado por um programa de ação afirmativa, a qual visa assegurar o acesso de afro-brasileiro a posições estratégicas na sociedade, tal como no ensino superior.

Na acepção de Cury (2005), os programas de acesso à graduação superior inserem-se no âmbito das políticas inclusivas compensatórias. Elas têm por objetivo equilibrar o acesso à educação superior viabilizando meios para favorecer grupos hegemônicos ao acesso aos bens sociais, mantendo a dualidade entre princípios de igualdade e equidade, compreendidos como a melhor escolaridade. Pretende-se direcionar a inserção de profissionais mais qualificados, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico do país. Dentre as políticas que têm o foco no acesso à graduação superior, destacam-se: o Programa de Financiamento Estudantil¹ e o Programa Universidade para Todos² que são voltados para a população de baixa renda, e considerados políticas inclusivas,

¹ O Programa Universidade para Todos tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei n. 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa.

² O Fundo de Financiamento Estudantil é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

compensatórias, focalizadas e afirmativas.

O movimento negro na luta contra a desigualdade racial na graduação superior recorre às políticas de ações afirmativas, por meio da implementação de cotas raciais. No Brasil, as cotas raciais geraram grande polêmica, e foi judicialmente questionada a sua constitucionalidade. Mas os afro-brasileiros obtiveram uma conquista inédita na história do país, no dia 26 de abril de 2012, o sistema de cotas raciais na educação superior no Brasil, se tornou constitucional. Por unanimidade os Ministros do Supremo Tribunal votaram a favor da reserva de vagas para a população negra brasileira. Os Ministros votaram pela constitucionalidade porque eles não se basearam no conceito biológico de raça, mas na linhagem da população brasileira, onde 60% dos brasileiros brancos tiveram mãe índia ou negra. Dessa forma somos mestiços, categoria histórico cultural onde milhões de brasileiros descendentes de negros têm menor acesso à educação superior (Cassol, 2012).

A ação afirmativa no Brasil é da competência do Programa Nacional de Direitos Humanos, que foi instituído pelo Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996, este já revogado pelo Decreto n. 4.229, de 13 de maio de 2002, com o objetivo de adotar medidas compensatórias especiais que acelerem o processo de construção da igualdade, sem qualquer discriminação no que se refere a gênero, raça, etnia e condição física ou mental. Uma das atribuições do Programa é desenvolver ações afirmativas

para o acesso dos afro-brasileiros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta (Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Brasil, 2009).

Neste sentido, as medidas compensatórias especiais contribuem para subsidiar ações comprometidas com a promoção de saberes produzidos sobre as relações étnico-raciais positivas com o objetivo de eliminar a exclusão dos afro-brasileiros na educação.

1.3. As repercussões Psicossociais da Exclusão dos Afro-brasileiros na Educação

Do ponto de vista prático, dimensionar as repercussões psicossociais da exclusão dos afro-brasileiros na educação pode contribuir para o atual e conflituoso debate que se realiza entre as diferentes forças sociais sobre as políticas de ações afirmativas, as quais nascem de questões socialmente problematizadas, como a exclusão social dos afro-brasileiros na educação.

Os indicadores de condição de vida dos pardos e dos pretos são parecidos. Para o negro, o termo 'preto' é uma expressão que só faz referência à cor e não a raça, porque o preto pode ser utilizado para designar cor de objetos, ou para fazer referência a outros contextos, mas no que se refere à pessoa descendente da África estas só podem ser

classificadas como negras. A origem da palavra, “negro” faz também com que ela possa ser usada em outros contextos e não só quando se trata de populações africanas ou descendentes, mas para a pessoa o termo ‘negro’ é utilizado como uma categoria política (Leite, 2006).

Entre os brasileiros, a “raça” ³ de um indivíduo é baseada mais na aparência e em alguns critérios subjetivos do que propriamente na ancestralidade. Mas isto gera, obviamente, equívocos e ambiguidades, porém é um traço da cultura brasileira que não pode ser ignorado (M. Andrade, 2009).

Na acepção de Â. Santos (2005), no Brasil o preconceito maior é referente à cor da pessoa. Alguns descendentes de africano no país, com pele mais clara em algumas circunstâncias negam sua descendência e dizem ser brancos; em outras circunstâncias, eles se declaram negros; como por exemplo: no mercado de trabalho ao preencher um currículo, quando não se pede a foto, o indivíduo se declara branco; quando ele poderá ter o privilégio de ser beneficiado com as cotas raciais, ele se declara negro e neste último caso é difícil provar que a pessoa não seja negra.

³ Nesta pesquisa, utilizaremos o termo “raça”, como uma categoria simbólica, mas com força suficiente para exprimir a exposição a fatores sociais adversos, sendo aqui entendida, de acordo com Cashmore (2000), como uma categoria analítica e polissêmica a qual pode ser observada sob os prismas da classificação; da significância e da sinonímia.

A. Moreira (2007) enfatiza que a exclusão é caracterizada por dificuldades ou problemas sociais que levam o indivíduo ao isolamento e à discriminação do meio social em que vive, e está relacionada a vários fatores como: políticos, econômicos, religiosos, entre outros. Existem várias formas de exclusão⁴ no Brasil, a mais visível é o preconceito de cor, etc. O preconceito de cor é uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população. Esses se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que lhes atribui ou reconhece. É uma forma de exclusão devido ao fenótipo da pessoa, é um fator que o estigmatiza e também o afasta do meio social onde a maior consequência dá-se no mercado de trabalho; porque no país, negro, ou seja, a pessoa de pele escura é menos aceita que a pessoa de pele clara.

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas proclamou o ano de 2011 como o Ano Internacional para as Pessoas de Ascendência Africana. A missão do Brasil na Organização congratulou a celebração do Ano Internacional dos Afrodescendentes como uma ocasião para chamar atenção para as persistentes desigualdades que ainda afetam esta parte importante da população brasileira. De referir que o Brasil tem a segunda maior população negra do planeta (e primeira fora do

⁴ No Brasil, de acordo com a Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, é considerado crime e será punida, na forma das leis, a prática do racismo, e constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão.

continente africano). Permanece o desafio da inclusão cidadã da população afro-brasileira e um dos caminhos que ajudará a fortalecer a luta é a acolhida ao Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010), promulgado pela Presidência da República, depois de alguns anos tramitando no Congresso Nacional brasileiro.

Segundo dados do Censo Demográfico 2010, o país contém 191 milhões de brasileiros, 91 milhões declararam ser da raça branca, 15 milhões disseram ser pretos, 82 milhões pardos, 2 milhões amarelos e 817 mil indígenas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE⁵], 2012). A população negra do Brasil autodeclarada está espalhada por todo o território brasileiro, mas o maior contingente está concentrado nas regiões Norte e Nordeste do país.

Os dados demonstram que a média de anos de estudo é um dos indicadores para avaliar o acesso à educação e as consequentes oportunidades de mobilidade social.

A proporção de estudantes de 18 a 24 anos de idade que cursam o ensino superior também mostra uma situação em 2009, inferior para os pretos e para os pardos em relação à situação de brancos em 1999. Enquanto cerca de 2/3, ou 62,6%, dos estudantes brancos estão nesse

⁵ O IBGE se constitui no principal provedor de dados e informações do país, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal.

nível de ensino em 2009, os dados mostram que há menos de 1/3 para os outros dois grupos: 28,2% dos pretos e 31,8% dos pardos. Em 1999, eram 33,4% de brancos, contra 7,5% de pretos e 8,0% de pardos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística ([IBGE], 2010a, p. 227).

Nesse sentido, os dados revelam que o acesso à educação superior é desigual quanto ao “quesito”⁶ cor ou raça em relação aos jovens, revelando o baixo significado da expansão como processo de democratização.

Em relação à população de 25 anos ou mais de idade com ensino superior concluído, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)⁷ 2009 revela que há um crescimento notório na proporção de pretos e de pardos graduados, com a ressalva de que o ponto de partida na comparação é 1999, com 2,3% tanto para pretos quanto para pardos. Observa-se que a quantidade de pessoas que têm curso superior completo é hoje cerca de 1/3 em relação a brancos, ou seja: 4,7% de pretos e 5,3% de pardos contra 15,0% de brancos têm curso superior concluído nessa faixa etária. (IBGE, 2010a, p. 227).

⁶ Quesito é o ponto ou questão sobre o qual pede a opinião de alguém.

⁷ Programa brasileiro que obtém informações anuais sobre características demográficas e socioeconômicas da população, como sexo, idade, educação, trabalho e rendimento, e características dos domicílios, e, com periodicidade variável, informações sobre migração, fecundidade, nupcialidade, entre outras, tendo como unidade de coleta os domicílios. Temas específicos também são investigados, abrangendo aspectos demográficos, sociais e econômicos.

De acordo com os dados do IBGE (2010a) acima apresentados, percebe-se que o alto grau de exclusão escolar na graduação superior está relacionado com a própria estrutura e organização desse nível. Sendo assim, a exclusão dos afro-brasileiros na educação sempre recebeu destaque tanto na atuação da militância negra como nos estudos acadêmicos sobre desigualdades raciais devido à sua inquestionável importância na compreensão e no enfrentamento das desigualdades sociais e raciais no país.

Além das diferenças educacionais, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009, desvenda fortes diferenças nos rendimentos. Considerando os anos de estudo, vê-se que as disparidades concernem a todos os níveis. Faixa a faixa, os rendimentos - ora de trabalho de pretos e ora de trabalho de pardos - são pelo menos 20% inferiores aos de brancos e no total cerca de 40% menores. Comparando com a situação de dez anos atrás, houve melhorias na população com até quatro anos de estudo, pois, em 1999, os rendimentos - hora de trabalho de pretos e de pardos com esse nível de escolaridade representavam, respectivamente, 47,0% e 49,6% do rendimento - hora de trabalho de brancos, passando a 57,4% para os dois grupos em 2009. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística ([IBGE], 2010b).

Pode-se perceber que conforme a escolaridade dá-se a probabilidade de maior rendimento. Para que haja um incremento na

escolaridade objetivando mobilidade da população são necessárias políticas públicas de igualdade ao combate a desigualdade na educação. Ao se falar em Políticas de Igualdade, o que se tem em vista são as políticas necessárias para a construção da igualdade para aqueles que vivem em situações de exclusão e discriminação.

Um avanço recente na política educacional brasileira no quesito raça e particularmente na história e cultura negra foi à sanção da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) nos seus artigos 26 e 79, tornando obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-brasileira” no Ensino Fundamental e Médio nos sistemas públicos e privados de todo o país.

A obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira surge no sentido da valorização e conhecimento tentando, assim, evitar todos os equívocos e estereótipos negativos que existem em torno da história e cultura da população negra.

O Brasil é um país em que existe uma pluralidade cultural e diversidade racial muito grande. Porém, ainda persiste muito preconceito e discriminação. Certas características como cor da pele ou etnia, dentre outras, por exemplo, são utilizadas, muitas vezes, para justificar o tratamento desigual, ou ainda, o desrespeito aos seus direitos enquanto cidadão.

1.4. Um Olhar Positivo, Afirmativo e Ascendente sobre a Mobilidade Social de Afro-brasileiros por Meio da Graduação Superior

No início de nossa formação acadêmica em Psicologia, estava eu na Universidade Católica Dom Bosco, na cidade de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil, conversando com um Professor, Filósofo e Doutor em Psicologia, sobre que tipo de pesquisa utilizar para o Trabalho de Conclusão do Curso. Eu disse que gostaria de pesquisar sobre os negros e ele me surpreendeu dizendo: *Isso não tem futuro, porque se você por meio dessas pesquisas tivesse amizade com a filha do Mandela⁸, daria uma repercussão, caso contrário não sairia do papel, e também esse tipo de estudo não dá dinheiro*. Literalmente, não houve resposta, porque era iniciante no curso, não conhecia o código de ética e não sabia do compromisso social da psicologia. Mas apesar daquela resposta ser tão revoltante, concluí a graduação apresentando o trabalho sobre questões raciais.

Ao desenvolver esta tese, pesquisei muito sobre as questões raciais e o compromisso social dos psicólogos. O Conselho Regional de

⁸ Nelson Rolihlahla Mandela foi um líder negro, rebelde e, posteriormente, presidente da África do Sul de 1994 a 1999. Principal representante do movimento *antiapartheid*, considerado pelo povo um guerreiro na luta pela liberdade, era tido pelo governo sul-africano como um terrorista e passou quase três décadas na prisão (Nelson Mandela, 1989).

Psicologia de São Paulo (2005), referente ao Código de Ética Profissional do Psicólogo, explica que é grande o esforço da entidade para se aproximar dos movimentos sociais, para dialogar com outras entidades da sociedade civil, para debater e atuar sobre as Políticas Públicas já existentes ou para estimular a criação de novas, visando à inclusão de outros segmentos da população e dessa forma, contribuir para a conquista de melhores condições de vida e do acesso de populações excluídas à educação. Ao aprovar e divulgar o Código de Ética Profissional do Psicólogo a expectativa é de que ele seja um instrumento capaz de delinear para a sociedade as responsabilidades e deveres do psicólogo, oferecer diretrizes para a sua formação e balizar os julgamentos das suas ações, contribuindo para o fortalecimento e ampliação do significado social da profissão.

Como psicóloga tenho compromisso social e como profissional negra, que conquistou a mobilidade por meio da educação, tenho o mesmo compromisso, porque às vezes a mobilidade social amortece o espírito de militância racial. E só por meio da consciência e sensibilidade pelas causas raciais é que as pessoas se tornam assíduos agentes de transformação.

1.5. Moldando a Proposta da Pesquisa: Pressupostos da Investigação

O estudo empírico foi realizado na cidade de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, uma região do Centro-Oeste do Brasil.

Nesta pesquisa, para designar o ator social, será utilizado o termo “negro”. Por população negra ou “raça” negra entende-se todo o conjunto de pessoas de descendência africana, tais como preto e pardo, com denominações que remetam a uma ascendência africana, como, por exemplo, moreno, mulato e outros (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2002).

O IBGE (2002) usou o termo “preto” como nome oficial para essa cor/raça, sendo ela uma das cinco definições oficiais usadas pelo povo brasileiro para se definir, junto com branco, pardo, amarelo e indígena. Atualmente, o IBGE (2010b) considera cinco categorias para o brasileiro se classificar quanto à característica cor ou raça: branca, preta, amarela (compreendendo-se nesta categoria a pessoa que se declarou de origem asiática), parda (incluindo-se nesta categoria a pessoa que se declarou mulata, cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça de preto com pessoa de outra cor ou raça) e indígena (considerando-se nesta categoria a pessoa que se declarou indígena ou índia).

Segundo os dados do Instituto Municipal de Planejamento Urbano, IMPU, (2012), da cidade de Campo Grande Estado de Mato Grosso do Sul, a cor/raça da população campo-grandense é predominantemente branca (50,58%) e parda (41,52%).

Pelos dados do IMPU de 2012 percebe-se que, na cidade de Campo Grande, a população negra é menor que a branca. Além disso, verificando esses dados, entende-se que a maioria dos afro-brasileiros com ascensão social conhecidos, residentes na cidade, apresentava as mesmas peculiaridades: origem humilde, graduação superior, concursados e ajudavam a família.

Na nossa pesquisa os principais questionamentos eram: como os afro-brasileiros, residentes nesta cidade, perceberam a mobilidade social por meio da graduação superior, e como conseguiram vencer as barreiras? Com esse objetivo iniciou-se a pesquisa, tendo definido os seguintes critérios de participação: ser profissional pertencente ao grupo dos afro-brasileiros, com graduação superior, exercer ou ter exercido a função na área que foi graduado, aceitar participar da pesquisa assinando o termo de consentimento e residir na cidade de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil.

O trabalho de campo foi sendo construído e à medida que foram realizadas as entrevistas, as pessoas foram recrutadas pelo método *snowball* (bola de neve), isto é, um entrevistado indicava outro, já que a pesquisadora conhecia apenas quatro ou cinco pessoas na cidade com as características exigidas pela pesquisa.

Para coleta dos dados foi utilizado um roteiro de entrevista desenvolvido pela pesquisadora. À medida que as entrevistas foram sendo

efetuadas, a pesquisadora foi saindo da invisibilidade, utilizando algumas estratégias para evitar conversas paralelas e saindo rápido do local da entrevista, porque foi percebida a surpresa e a curiosidade que a pesquisadora causava e, dessa forma, foi-se identificando com as respostas dos entrevistados, em que alguns momentos os detalhes causavam angústia e dor; e assim, foi-se conhecendo outras pessoas pertencentes à etnia negra com mobilidade social residente nesta cidade.

As questões abordavam as temáticas: educacional, vivências, ocupacional, e consciência social dos entrevistados. Dessa forma, foi-se construindo os discursos que deixaram de ser apenas uma história e se tornavam uma pesquisa de cunho científico.

Neste trabalho pretende-se demonstrar a contribuição da Psicologia Social para se compreender as percepções de afro-brasileiros sobre a mobilidade social por meio da graduação superior, já que o Brasil apresenta taxas elevadas de mobilidade social indicando, a princípio, o funcionamento de uma sociedade muito dinâmica, onde a posição social dos filhos não tem uma associação muito forte com a herança socioeconômica dos pais.

No plano teórico, este trabalho está centrado na mobilidade social, que segundo Tajfel (1982), refere-se à noção de que as fronteiras dos grupos são permeáveis, sendo que a ação é quase sempre individual. Porque está baseada na suposição geral de uma sociedade flexível e

permeável, de forma que se alguém não está satisfeito por qualquer razão com as condições impostas as suas vidas por membros dos grupos sociais e das categoriais sociais a que pertencem, é possível que eles se mudem individualmente para o grupo que lhe convenha.

A investigação empírica foi realizada tendo como objetivo a compreensão de como os membros de um grupo tão excluído podem obter mobilidade social por meio da graduação superior e como eles venceram as barreiras. O que diferencia a nossa pesquisa dos trabalhos científicos anteriormente realizados é que se centra especificamente nos afro-brasileiros da cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

A cidade de Campo Grande é a capital do Estado de Mato Grosso do Sul, sendo que este foi desmembrado do Estado de Mato Grosso em 11 de outubro de 1977 e instalado em 1º de janeiro de 1979, por isso trata-se de um Estado muito recente.

É interessante estudar essa cidade porque, conforme os dados do Instituto Municipal de Planejamento Urbano (2012), já citado anteriormente, na população campo-grandense predomina, principalmente, a cor/raça branca (50,58%) e a parda (41,52%). Existem apenas dados do município, porque os indicadores econômicos do Brasil revelam dados de pesquisas apenas do Estado de Mato Grosso do Sul e das grandes capitais, e não mencionam cor/raça da cidade de Campo Grande, fato esse que a distingue dos demais contextos porque dificulta a viabilização de políticas

públicas voltadas especificamente para essa população. A justificação na escolha dessa população deveu-se a certos fatores de ordem sócio-histórica. Destaca-se que o número de pessoas afro-brasileiras com mobilidade social no Brasil é restrito, causado pela exclusão social que é caracterizada por problemas sociais que privam essa população de direitos inerentes ao ser humano. Relativamente às poucas pessoas afro-brasileiras com mobilidade social é frequente a opinião pública apresentar discursos aparentemente discriminatórios, de inferiorização do negro face ao branco.

Este trabalho sugere que esse tipo de discursos representam os efeitos de uma ideologia dominante sobre a construção da subjetividade da pessoa negra. A escolha de afro-brasileiros da cidade de Campo Grande, MS, com mobilidade social por meio da graduação superior, como objeto de estudo, permite analisar os discursos emitidos referentes às vivências ou não de “discriminações” sociais. Como, por exemplo, no ano de 2010, em 22 das 27 unidades da Federação a população preta e parda era igual ou superior à metade do contingente populacional total, ou seja, os pretos e pardos formaram o contingente majoritário na maioria dos estados brasileiros com exceção de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul, conforme trecho do Mapa da População Preta & Parda no Brasil segundo os Indicadores do Censo de 2010.

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo geral

Considerando que a educação superior, de acordo com L. Cunha (1977) é um instrumento equalizador⁹ de oportunidades, que não apenas prepara o indivíduo para um desempenho socioprofissional adequado, mas o transforma num agente que contribua para o desenvolvimento social e econômico, com esta pesquisa pretende-se analisar as percepções e discursos da população negra sobre a mobilidade social por meio da graduação superior, identificar suas expectativas e averiguar como ocorreu e quais os fatores que contribuíram para essa mobilidade.

1.6.2. Objetivos específicos

Constatando que os afro-brasileiros no Brasil não têm as mesmas oportunidades de acesso à graduação superior importa aferir como foram as suas condições de acesso.

A imagem dos negros está geralmente associada a um estatuto inferior na sociedade e esse estereótipo induz a que nem sempre se sinta necessidade de estudar o modo de vida desta população pelo que, com

⁹ Equalizador neste sentido é tornar igual, uniformizar.

esta pesquisa, se tem a pretensão de analisar a formação da identidade social e a auto-percepção deste grupo.

Com a graduação superior fica facilitada a mobilidade social, sendo normal que muitas pessoas negras consigam atingir posições sociais a que antes não teriam acesso (mobilidade intrageracional). Deste modo, essas pessoas disporão de condições sociais vedadas aos seus progenitores que não possuíam essa formação. Assim, justifica-se o interesse em analisar a diferença socioeconômica entre pais e filhos anterior e posterior à graduação (mobilidade intergeracional).

A condição de afro-brasileiro no Brasil constitui um fator de discriminação negativa o que cria barreiras no acesso a bens e serviços de toda espécie. Por isso é objetivo deste trabalho abordar e caracterizar os problemas vivenciados pelos afro-brasileiros no acesso e na trajetória na graduação.

1.7. Procedimentos: Observação e Entrevistas

Os procedimentos utilizados na construção desta tese foram norteados pela metodologia qualitativa, recorrendo a entrevistas (Triviños, 1987), as quais foram analisadas através da análise temática (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006; Joffe & Yardley, 2004; Maydell, 2010) e análise de discurso (Nogueira, 2001; Burr, 1995).

Foram entrevistados 34 participantes, residentes na cidade, que aceitaram participar na pesquisa, que se identificaram como afro-brasileiros, com graduação superior, exercendo ou tendo exercido a função na área em que se graduaram. Na 1ª fase de entrevistas, com 20 participantes, alguns entrevistados fizeram referência espontânea à possibilidade de eleição de Barack Obama para a presidência dos Estados Unidos. Assim, criamos uma 2ª fase de entrevistas, com 14 participantes, que foi introduzida na pesquisa após a eleição, procurando perceber de que maneira é que esta tinha sido percebida pelos entrevistados.

1.8. Organização da Tese

Além deste Capítulo 1, *Introdução*, este projeto de investigação está organizado em 10 capítulos e distribuído em duas partes: primeira parte, *Contextualização e Enquadramento Teórico* e segunda parte, *Pesquisa Empírica*:

A Parte I, *Contextualização e Enquadramento Teórico*, foi dividida em 6 capítulos:

No Capítulo 2, *Chegada, Destino e Trajetória do Negro no Brasil, O Negro Brasileiro e a Transição a Partir da Constituição Federal Brasileira de 1988* efetua-se uma breve contextualização da história do negro no Brasil, desde o início da colonização do país até a Constituição Federativa do Brasil de 1988. Durante toda a trajetória do negro no Brasil,

inicialmente como escravos e depois libertos, eles lutam, de todas as formas, pelo reconhecimento coletivo e individual, e pelo pleno exercício de seus direitos como cidadão. Com a abolição da escravidão, as mudanças não foram benéficas e agravaram: a falta de trabalho, a fome e o preconceito. A herança que restou para o negro no Brasil, fruto da escravidão é: o preconceito, o racismo e a discriminação, gerando a desigualdade racial. Ainda no Capítulo 2, enfatiza-se a transição do negro brasileiro a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988, destacando os ganhos sociais conquistados pelos movimentos negros e outros segmentos da sociedade como forma de combate à exclusão existente no país.

No Capítulo 3, *Estereótipos, Preconceitos e Desigualdades Raciais*, são apresentados alguns dos conceitos centrais da pesquisa, dando uma pequena amostragem textualizada pelos indicadores econômico e social que demonstram a exclusão existente no país quanto à cor e raça. A desigualdade racial no Brasil, aqui é apresentada no contexto da desigualdade socioeconômica e da desigualdade na educação. A desigualdade racial brasileira, associada a formas usualmente sutis de discriminação racial, impede o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra. A falta de qualificação da população negra ocasionado pela falta de escolaridade é a explicação da desigualdade racial no país.

No Capítulo 4, *Ações Afirmativas*, apresentam-se algumas políticas públicas adotadas pelos movimentos que lutam arduamente no combate da desigualdade existente no país referente à cor e raça. Ação Afirmativa refere-se a um conjunto de políticas Públicas que tem por objetivo remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho e universidades. Essa medida visa proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. As cotas raciais são reservas de vagas em instituições públicas ou privadas para as minorias étnicas.

No Capítulo 5, *História da Educação no Brasil*, expõe-se o sistema educacional brasileiro e as inúmeras transformações ocorridas ao longo da história, bem como as legislações vigentes que "amparam" a educação no Brasil. A educação no Brasil obteve várias reformas, feitas de avanços e recuos, sempre fruto das políticas e dos interesses das classes governantes.

No Capítulo 6, *Contexto da Pesquisa*, caracteriza-se, de forma breve, o Brasil e a cidade de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul, local onde foi efetuada a pesquisa. Enfatiza-se sempre o Estado, porque o Brasil tem duas cidades com o nome de Campo Grande.

No Capítulo 7, *Mobilidade Social e Mudança Social*, apresentam-se os valores agregados a essas categorias de pertença. Identidade social, Autoestima, Autoconceito e Empoderamento, Aculturação, Identidade racial/étnica. Mobilidade social e Mobilidade Social no Brasil, Mudança Social e Mudança Social no Brasil.

A Parte II, *Pesquisa Empírica*, é constituída por três capítulos:

No Capítulo 8, *Algumas Considerações Teóricas e Metodológicas*, apresenta-se o caminho para se chegar aos objetivos propostos.

No Capítulo 9, *Análise e Discussão dos Dados*, a partir das entrevistas realizadas, discutem-se as percepções da população afro-brasileira sobre a mobilidade social através da graduação superior em Campo Grande Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. No Capítulo 10, *Conclusão e Considerações Finais*, aponta-se a relação entre fatos verificados e a teoria, definem-se as limitações da pesquisa e fazem-se sugestões para estudos futuros.

Parte I

Contextualização e Enquadramento Teórico

Chegada, Destino, Trajetória do Negro no Brasil e o Negro Brasileiro e a Transição a Partir da Constituição Federal Brasileira de 1988

2.1. A Chegada do Negro no Brasil

A chegada do negro no Brasil dá-se desde o período da escravidão (Munanga, 2004). Para Karasch (2000), a palavra escravidão, também denominada escravismo e escravatura, é uma prática social, imposta por meio da força, onde um ser humano assume direitos de propriedade sobre o outro denominado “escravo”. O escravo é um ser humano desprovido de toda personalidade para o direito civil (Libby e Paiva, 2005), considerado um objeto, ou seja, coisa; ele pertence a outro ser humano que tem sobre ele o domínio de posse.

Segundo R. Rodrigues (2004), após o descobrimento do Brasil, os colonos começaram a escravizar os indígenas, mas eles eram poucos, considerados inaptos para trabalhar, conheciam o lugar e se embrenhavam nas matas, dificultando a captura. Acostumados a uma vida livre não se adaptaram ao trabalho pesado e eram defendidos pelos jesuítas e pelos portugueses, que lhes ensinavam a religião cristã e a língua portuguesa. Com a vinda dos europeus, vieram também as epidemias, os índios contraíam doenças com facilidade que os dizimavam e eles não resistiam, iniciando assim a escravidão do negro africano.

Para Vicentino e Gianpaolo (2001), a escravidão dos negros africanos teve respaldo da Igreja Católica Romana, a qual pensava que os negros trazidos para a América eram suscetíveis de cristianização. O

fundamento econômico da escravidão no Brasil foi através do mercantilismo, aonde os negros vinham substituir a mão de obra indígena.

De acordo com Albuquerque & Fraga Filho (2006), os negros africanos, trazidos para o Brasil, na condição de escravos pelos europeus, eram originários de vários pontos do continente africano, pertenciam a vários grupos, sendo os mais importantes o sudanês e o banto. Eram trazidos em navios, denominados navios negreiros. Essas embarcações precárias viajavam em média por 60 dias, em condições subumanas.

Conforme os autores (2006), os navios negreiros possuíam pouca higiene, levavam grande quantidade de pessoas que eram transportadas acorrentadas nos porões e muitas morriam ao longo da viagem, em torno de 30% a 40% por doenças como o sarampo e a varíola causados pela má alimentação e falta de higiene. Outra doença que acometiam os negros com mais frequência era o “banzo”, relativa à angústia, desespero, depressão e saudade, principalmente dos familiares e da terra natal.

De acordo com R. Rodrigues (2004), os navios negreiros desafiavam o oceano, enfrentando longos trechos durante a viagem. Muitos escravos africanos morreram durante o trajeto África-Brasil e a falta de higiene nas embarcações debilitou a saúde dos que sobreviveram. Eles eram considerados uma mercadoria, sendo provenientes de várias partes do continente africano. Ao chegarem ao Brasil, a comercialização era feita no local de desembarque. O negro, contrário a sua vontade, depois de

atravessar fronteiras, ultrapassar seus limites, suas histórias e suas culturas, sofreu humilhações, castigos e violações, em condições desumanas e sem imaginar qual seria o seu destino. Ao chegar ao Brasil, o destino do escravo negro era incerto e tudo dependia de sua aparência física.

A venda dos escravos vindos da África, segundo Albuquerque e Fraga Filho (2006), era feita em praça pública, através de leilões, eram vistos como mercadorias ou mesmo como animais, despidos e de cabelos raspados. Eram avaliados fisicamente e os escravos mais jovens e saudáveis tinham preços mais elevados, sendo vendidos pelo dobro do preço. Para saber se o escravo era saudável, o comprador observava como deveria ser a constituição física do mesmo. Os compradores verificavam se tinham dentes bons, pernas finas, quadris estreitos e calcanhares altos, numa visão que valorizava também as habilidades dos escravos, sendo estes marcados com ferro quente para identificação do seu dono. Para os autores, apesar da saúde dos escravos ser pré-condição para a fixação do seu valor, seus proprietários não lhes davam boas condições de vida, nomeadamente no que concerne ao fornecimento de moradia, alimentos, roupas ou remédios. Dessa forma, proliferavam doenças entre eles, decorrentes dos maus-tratos: físicos, do trabalho fatigante e da alta incidência de doenças pulmonares.

Quanto à rota do comércio de escravos, R. Rodrigues (2004)

explica que, no início, os europeus optaram por uma região mais próxima do litoral, nas áreas que hoje correspondem às regiões de Mauritânia até o Congo. Depois, os europeus desceram à costa de Angola até à Namíbia, dobraram o Cabo da Boa Esperança. No oceano Índico foram traficados escravos da costa leste de Moçambique até o Quênia e todo esse processo resultou na grande diversidade étnica e cultural da formação do povo brasileiro, com forte presença dos distintos grupos que compunham este vasto espaço do território africano.

No Brasil, segundo Albuquerque e Fraga Filho (2006), os portos que mais escravos africanos receberam foram os de Salvador, Recife e Rio de Janeiro; desses portos os escravos eram transportados para outras localidades brasileiras. Durante o ciclo da cana-de-açúcar do Nordeste, os portos de Recife e Salvador recebiam o maior número de escravos, mas, durante o ciclo do ouro em Minas Gerais, coube ao Rio de Janeiro receber o maior número.

O tráfico negreiro, para Matoso (1990), passou a ser uma importante fonte de lucros. Há registro que após o séc. XVIII iniciou a participação de barcos de propriedade brasileira no tráfico de negros vindo da África; saíam dos portos brasileiros, carregados de cachaça e tabaco que eram trocados por escravos.

Entre 1502 e 1860, mais de 9 milhões e meio de africanos foram transportados para as Américas, e o Brasil figura como o maior importador de homens pretos. O séc. XVIII detém o recorde de importação: As

Américas coloniais fizeram vir a elas 6 milhões e 200 mil escravos durante esse período (Matoso, 1990, p. 19).

É importante ressaltar que na África havia reinos escravistas, conforme L. Santos (2006), só que o modelo era diferente dos europeus. Esses reinados guerreavam entre si e era costume a captura dos vencidos, muitas vezes de família inteira e os parentes, que passavam a integrar a cultura do conquistador, mas sem castigos físicos ou desprezo e não eram considerados mercadorias. A mercantilização, ou seja, a origem do comércio de escravos na África, surge a partir dos conquistadores europeus, que levou os africanos a introduzirem novos costumes entre seu povo.

Assim, foi estabelecida a instalação do sistema escravista no Brasil, inicialmente com base na atividade açucareira e outras culturas. Depois foram se expandindo com a atividade mineradora, com o uso da mão de obra escrava nas diferentes regiões do Brasil.

2.2. Destino do Negro no Brasil

Na África, segundo L. Santos (2006), os negros tinham organização social e política diferenciada entre si, com diferentes religiões, dialetos, atividades e conhecimentos técnicos. Algumas populações já haviam atingido um processo de evolução em tecnologias de transformação, na manipulação do ferro e no manuseio de minérios. Esses diferentes

conhecimentos e culturas foram trazidos pelos mesmos, que gradativamente foram incorporados nas tarefas executadas.

A ideia que temos de trabalho escravo está associada à agricultura como a única forma do uso da mão de obra em uma atividade produtiva, cabe assinalar que foi o trabalho escravo a base fundante da sociedade brasileira, responsável também pelo modo de pensar, o que significa dizer que as relações sociais foram impregnadas pelo modo como a sociedade produzia seus bens, no caso por meio do trabalho escravo (L. Santos, 2006, p. 152).

Essas especificidades, de acordo com Moura (1988, citado por L. Santos, 2006), fizeram com que os próprios negros criassem um sistema de estratificação entre eles:

- a) Escravos do eito e de atividades extrativistas (1. Na agropecuária;
2. Em atividades extrativistas; 3. Na agroindústria dos engenhos de açúcar e suas atividades auxiliares; 4. Nos trabalhos das fazendas de café e algodão diretamente ligados à produção agrícola; 5. Escravos na pecuária);
- b) Escravos na mineração;
- c) Escravos domésticos (1. Escravos ourives; 2. Escravos ferreiros;
3. Escravos mestres de ofícios; 4. Escravos pedreiros; 5. Escravos taverneiros; 6. Escravos carpinteiros; 7. Escravos barbeiros; 8. Escravos calafates; 9. Escravas parteiras; 10. Escravos correios; 11. Escravos carregadores em geral);
- d) Escravos do eito e das atividades afins (1. Escravos

trabalhadores nas minas de ouro; 2. Escravos extratores de diamantes);

e) Escravos domésticos nas cidades ou nas casas-grandes (1. Escravos carregadores de liteiras; 2. Escravos caçadores; 3. Mucamas; 4. Escravas amas-de-leite; 5. Escravas cozinheiras; 6. Escravos cocheiros);

f) Escravos de ganho nas cidades (1. Escravos barbeiros; 2. Escravos “médicos”; 3. Escravos vendedores ambulantes; 4. Escravos carregadores de piano, pipas e outros objetos; 5. Escravos músicos; 6. Escravas prostitutas; 7. Escravos mendigos de ganho);

g) Outros tipos de escravos (1. Escravos dos cantos - de ganho; 2. Escravos soldados; 3. Escravos do Estado; 4. Escravos de conventos e igrejas; 5. Escravos reprodutores).

Como pode ser observado no esquema acima, conforme L. Santos (2006), no Brasil havia diversos tipos de escravo: escravo de campo ou escravo de eito (efetuava trabalho nas grandes monoculturas, nas minerações e fazia serviços pesados), escravo doméstico (vivia no interior das residências e tinha melhores condições de vida e relativa confiança de seus proprietários), escravo de ganho (que poderia cuidar de um comércio ou vender produtos e reverter o lucro ao seu dono, ele circulava nas ruas da cidade fornecendo serviços, poderia ser alugado e

repassava ao seu senhor uma porcentagem dos pagamentos feitos pelos seus clientes e estabeleciam vínculo com os homens livres).

Na acepção de Fernandes (1986), o setor doméstico era o que mais absorvia trabalho feminino, composto por amas secas, engomadeiras e cozinheiras. Porém, o trabalho doméstico agregava também a mão de obra masculina. No entanto, suas ocupações estavam mais relacionadas à lavoura e ao mercado urbano, aos serviços de alfaiates, marceneiros e pedreiros, outras.

No Brasil, conforme F. Teixeira (2000), o trabalho escravo iniciou com a produção de açúcar, principal motivo pelo qual os europeus trouxeram os negros africanos para serem utilizados como mão de obra nos engenhos brasileiros, na mineração e para o trabalho doméstico. Sendo assim, o escravo negro foi o alicerce do trabalho na lavoura da cana-de-açúcar durante o ciclo econômico, e também a base da mão de obra no chamado ciclo do ouro, com a exploração do metal na região de Minas Gerais. Os senhores de engenho utilizavam a mão de obra das mulheres negras nos trabalhos domésticos, como: cozinheiras, arrumadeiras, amas de leite e também muitas escravas eram submetidas aos caprichos sexuais dos senhores. A mão de obra escrava permaneceu durante o período Colonial e Imperial.

Conforme F. Teixeira (2000), durante todo o período escravocrata, as condições de vida escrava sempre foram precárias. Os escravos viviam

em senzalas, um lugar úmido, onde havia grandes janelas, dormiam no chão em palhas e eram separados os homens das mulheres e crianças.

Para E. Paula (1986), as condições de trabalho, moradia e modo de vida dos escravos foram em grande parte responsáveis pela condição precária de saúde da população negra brasileira. Poucas foram as propostas oficiais de atenção à saúde dos escravos, e menos ainda as que foram acompanhadas por medidas que nem sequer eram cumpridas. De acordo com Somarriba (1984), havia obras carregadas de conselhos higiênicos dirigidos aos proprietários rurais, com o intuito de melhorar as condições de saúde dos escravos.

Segundo M. Soares (2001), há registros de manuais dirigidos aos fazendeiros que traziam a relação das principais enfermidades que acometiam os negros e o tratamento caseiro que podia ser facilmente administrado pelos senhores. A instrução religiosa era aconselhada como higiene moral, necessária para a submissão do escravo, sua adaptação à sociedade e o bom andamento do trabalho. Curandeiros, quimbandeiros (grão-sacerdote dos cultos bantos, vindos de Angola, Moçambique e Benguela), feiticeiros eram chamados na ausência dos médicos itinerantes, que só percorriam de tempos em tempos as fazendas.

A desvalorização do escravo negro, na visão de Lamounier (1988), era justificada da seguinte forma: não era considerado pela sociedade como um ser totalmente humano, porque sua aparência física era

associada à dos animais e esteticamente era apresentado como desagradável ou inferior, inclusive pela igreja. Os escravos eram proibidos de falar seus dialetos e praticar sua religião; tinham que seguir a religião católica e a língua portuguesa adotada pelos senhores.

No Brasil, conforme Lamounier (1988), desde o período escravocrata há perseguição em relação aos cultos trazidos pelos negros. Neste período para a igreja os negros não possuíam alma e não tinham religião. Sabe-se, contudo, que as diferentes origens dos africanos trazidos para o Brasil fizeram com que desenvolvessem diferentes tradições religiosas, que variam de acordo com as localidades para as quais eles foram levados.

Atualmente, a legislação do Brasil garante a liberdade do culto das religiões com matrizes africanas: como candomblé, umbanda e outras, conforme disposto no artigo 5º, inciso VIII, na Constituição Federal do Brasil de 1988: “Ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa, ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei”.

Os negros ao serem considerados objetos, para Alencastro (2000), eram um bem patrimonial e a morte de um escravo ou sua fuga representava para o fazendeiro uma perda econômica e financeira imensa; havia, então, uma estrutura de controle dos escravos. Quando um negro fugia eram disponibilizados profissionais especializados na captura desse

escravo que formavam uma equipe munida de armas e cães que lhes davam o nome de capitães do mato.

A condição de escravo, segundo J. Rodrigues (2000) era simplesmente determinada pelas características raciais dos subjugados no Brasil, onde o estigma da cor da pele era determinante para se constituir como escravo e a causa do prolongamento da escravidão no país. As atrocidades, segundo o autor, os encorajavam, mesmo que em condições de desigualdade visto as forças de seus opressores. Mas os negros jamais desistiram da busca de sua liberdade. Sempre demonstrando um espírito associativo, os negros começaram a organizar-se para sobreviver e manter os seus padrões tribais e culturais que a escravidão permanentemente tentava destruir. Foram inúmeras as formas através das quais o negro se defendeu social, cultural e biologicamente, criando “anteparos” à brutalidade da escravidão.

Conforme Reis & Gomes (1996), os negros que não eram capturados uniam-se a outros fugitivos e formavam os quilombos. Neles, os negros fugitivos formavam uma comunidade unida, praticavam suas culturas, seus rituais religiosos, falavam sua língua e dialetos.

Para Albuquerque & Fraga Filho (2006), os quilombos formados por escravos fugitivos foram poucos, mas um de maior destaque foi o Quilombo dos Palmares, na Serra da Barriga, entre Alagoas e Pernambuco, chefiado por Zumbi.

A partir do fim do século XVIII, para Klein (2006), a Inglaterra aboliu seu tráfico de escravos e passou a reprimir o tráfico dos outros países, inclusive Portugal. A Inglaterra queria o fim do tráfico devido à concorrência do açúcar brasileiro com o produzido nas Antilhas. Além disso, tinha interesse em ampliar o mercado consumidor de seus produtos manufaturados, sendo necessário multiplicar também o número de trabalhadores. O sentimento humanitário dos ingleses em favor da abolição pesava bem pouco. As pressões da Inglaterra para que pusesse fim ao tráfico chocaram contra os interesses dos escravistas (fazendeiros ou traficantes) que, sentindo-se prejudicados, conseguiram propagar um forte sentimento antibritânico.

Segundo Bethell (1976), a Inglaterra não desistiu e promulgou, em 1845, a Lei Bill Aberdeen. Essa lei equiparava o tráfico negreiro à pirataria, dando à marinha o direito de afundar os navios negreiros que encontrasse. Desta forma, os ingleses invadiram portos brasileiros, afundaram navios, incendiaram tumbeiros em alto-mar, mataram marinheiros portugueses e jogaram os negros às águas. Os ingleses foram condenados por essas atribulações, mas estavam amparados por um documento assinado em 1810, que tinha a finalidade de acabar com o tráfico e abrir o campo para a repressão inglesa. A Inglaterra estava gastando muito com as esquadras que perseguiram os traficantes. A luta inglesa pelo fim do tráfico levou o Estado brasileiro à modernização.

Parron (2009), em seu estudo, enfatiza que os acontecimentos políticos obrigaram a corte portuguesa a voltar para Lisboa em 1821 e, em 1822, o Brasil proclamou sua independência.

Segundo o autor, em 1850 a Lei Eusébio de Queirós proibiu o tráfico de escravos. Como havia muito contrabando de escravos, criou em 1854 a Lei Nabuco de Araújo que estabelecia uma fiscalização mais severa com pesadas penas aos traficantes. O fim do tráfico levou o Império a fazer as pazes com a Inglaterra; surgiram, assim, relações com o capitalismo inglês, que permitiram uma modernização do país, aumentando o grau de dependência ao seu imperialismo.

Nabuco (1988/2000) cita algumas leis que antecedem a abolição da escravidão no Brasil como: Lei do Ventre Livre, em 28 de setembro de 1871, que foi promulgada, pelo Visconde do Rio Branco. Foi a primeira lei abolicionista, que declarava como livre o filho de mulher escrava nascido desde a data da lei. Mas não houve nenhuma política pública para garantir a sobrevivência das crianças, visto que a mãe permanecia como escrava; Lei Saraiva Cotegipe, conhecida como Lei dos Sexagenários, promulgada a 28 de setembro de 1885, fixava que todos os escravos com mais de 60 anos ficassem livres. Essa lei não trazia benefício aos escravos porque dificilmente um escravo atingia 60 anos devido a péssima condição de vida.

Segundo o autor, essas leis eram contestadas pelos abolicionistas,

que eram pessoas de vários segmentos da sociedade brasileira, como intelectuais, poetas (como, por exemplo, Castro Alves; advogado negro, Luís Gama; engenheiro, André Rebouças; jornalista mestiço, José do Patrocínio), além de políticos, escravos, libertos, operários, artistas, a maçonaria brasileira, as classes médias urbanas, os estudantes universitários, dentre outros. Estes criaram o abolicionismo que foi um movimento político que tinha como objetivo a abolição da escravatura e o fim do comércio de escravos.

De acordo com Nabuco (1988/2000), depois das várias leis paliativas, acima descritas, finalmente foi promulgada a lei que acabou com a escravidão no Brasil. Em 13 de maio de 1888, o governo imperial rendeu-se às pressões abolicionistas e a princesa Isabel de Bragança assinou a Lei Áurea (Lei Imperial n. 3.353), que extinguiu a escravidão no Brasil. A Lei Áurea era composta de apenas dois artigos, o artigo 1º declarava extinta a escravidão no Brasil, sendo que o artigo 2º revogava as disposições ao contrário.

Para este autor, o fim da escravidão no Brasil foi lento e tardio, a barbárie da escravidão perdurou por mais de três séculos. A abolição da escravidão do negro, no Brasil, não lhe proporcionou o direito à igualdade de oportunidades, mas sim, a falsa ideia de liberdade, pela violação e conquista de seus direitos. Os negros passaram a viver uma nova situação de desemprego, tendo que competir com o trabalho dos

imigrantes e a marginalização.

Conforme a explicação de Moraes (2009: p.44) pode-se ver o que representou a abolição: “A abolição representou poucas mudanças, pois quando libertos, os escravos adquiriram o estigma de ex-escravos: livres, mas sem direito a terra, à moradia, ao trabalho, a cultura, ao lazer e, principalmente, ao acesso à educação”.

Portanto, o Movimento Negro brasileiro começou a luta de diversas formas pelo reconhecimento coletivo e individual da população negra e pelo pleno exercício de seus direitos de cidadania.

As condições de vida pós-abolição, para Gomes e Cunha (2007), construíram uma nova ideologia do trabalho que tinha como objetivo uma mudança radical em seu conceito, onde as hierarquias de poder abrigaram identidades sociais similares das relações senhor e escravo. Inicia-se a ideia da imigração da mão de obra europeia e a busca do branqueamento da população brasileira.

Conforme Mattos (2000), a elite brasileira decidiu num momento de transição da produção econômica e do regime político atrair mão de obra europeia em vez de inserir os ex-escravos num novo projeto de sociedade. A ideia da imigração europeia, que já fazia parte dos primeiros projetos abolicionistas (no início do século XIX), visava não apenas modernizar a produção, mas também transformar em uma raça, definida como negra, e outra, definida como branca. Esta é a expressão de um

processo de secularização da concepção do mundo e representa mais uma etapa da história de ressignificação do ideário do branqueamento. Os ex-escravos eram relegados a viver na pobreza, pois não tinham nenhuma propriedade ou economia; alguns tentaram a sorte nos garimpos e nas florestas do interior do Brasil, outros continuaram vivendo nas fazendas trabalhando para seus antigos patrões e recebendo os salários, que eram gastos com a sua subsistência, pois, tudo passou a ser cobrado deles.

Rios e Mattos (2005) comentam que a liberdade alcançada com o fim legal da escravidão teve significados diferentes para ex-escravos urbanos (desempenhavam tarefas ligadas ao ambiente doméstico e nas ruas) e rurais (desempenhavam diferentes funções trabalhando nas lavouras e demais instalações da propriedade rural). O que se pode perceber é que o processo de abolição da escravidão no Brasil foi bem mais estudado do ponto de vista econômico e político do que de uma perspectiva social ou cultural. Num contexto de emancipações políticas sucessivas em nome da liberdade dos novos cidadãos, as variáveis que passaram a ser cada vez mais consideradas são: a questão dos direitos de cidadania dos libertos, o pensamento racial emergente na nação em construção, dentre outras.

O grande número de homens, mulheres, crianças, idosos e desocupados, de acordo com Fernandes (1986) preocupava as autoridades e incomodava muito o processo de modernização. Houve a necessidade

de se estabelecer o controle das atividades nas quais os grupos mais pobres ou “egressos” da escravidão se ocupavam da agricultura, dos serviços pesados, dos serviços informais, etc. Era também necessário vigiar e se possível punir os grupos livres ou libertos considerados ociosos ou vadios, porque a visão que as autoridades tinham era de serem os mais desprezíveis possíveis. As mulheres eram aproveitadas nas casas de famílias para os serviços domésticos, e os homens que não conseguiam serviços, eram vistos como malandros desqualificados e vadios.

Fraga Filho (2006) explica que essas mesmas autoridades que viam os negros como supostamente inclinados ao crime, silenciavam sobre as péssimas condições de vida nas cidades, marcadas pelos problemas de saneamento e epidemias, pela falta de escolas e pelas políticas públicas discriminatórias de uma elite política que apenas invertia os pólos, eliminava o escravo e inventava o negro/preto como uma marca social negativa. Não houve por parte dos governantes a preocupação de elaboração de políticas públicas que garantissem aos libertos a possibilidade de reorganizarem suas vidas, pois nem mesmo tiveram a garantia de elementos básicos à sobrevivência, como alimentação, moradia, saúde, etc. Presumia-se que tal descompromisso do governo visava à extinção da população negra do Brasil, uma vez que eles não eram mais úteis, tendo em vista também a política de branqueamento vinculada no país.

No período pós-abolição, segundo M. Machado (1994), a ausência de um sistema legal explícito que definisse as desigualdades visíveis da cultura brasileira serviu como argumento para que o Estado e a sociedade desconsiderassem a necessidade de se criarem mecanismos para a inclusão do povo negro no processo de desenvolvimento nacional.

O que se percebe é que ao longo da história, com o intuito de reverter a exclusão do negro no Brasil, houve a organização do movimento negro brasileiro, envolvido na trajetória de vida da população, que lutou contra o preconceito racial, a discriminação, a invisibilidade e principalmente contra o mito da democracia racial.

2.3. Trajetória do Negro no Brasil

Desde a escravidão que a trajetória dos negros no Brasil é caracterizada por lutas e resistência. Martins (2004) aponta dois grandes legados presentes na sociedade brasileira como consequência da escravidão: o grande número de negros e a desigualdade racial. Relativamente ao primeiro, no Censo Demográfico 2010, o Brasil tem a segunda maior população negra do mundo, 96.795.294 pessoas que se declararam “pretas” ou “pardas”, totalizando 50,74% do total, ao passo que 91.051.646 se declararam “brancas” (47,73%), perdendo apenas para a Nigéria (IBGE, 2012). A segunda herança da escravidão, que é a desigualdade racial, tem sido propagada e transmitida há várias gerações,

tal como podemos constatar:

(...) as imensas desigualdades raciais observadas no Brasil (...) nada mais são do que o resultado das brutais desvantagens e exclusões originais geradas pelo regime escravista, transmitidas através das gerações, e realimentadas cotidianamente pela ação de preconceitos e discriminações racistas, também originados no passado escravocrata, mas que continuam vivos e atuantes. Essas disparidades se manifestam sistematicamente em todos os aspectos da vida econômica e social do país, e em todas as regiões e unidades da federação brasileira (Martins, 2004, p. 18).

Observa-se que a busca por melhores condições da população negra no Brasil é contínua, inicia-se no período da escravidão com os quilombos, até chegar ao movimento negro organizado. Muitas foram às dificuldades encontradas que fizeram com que começassem a se organizar de forma mais efetiva na busca de maior visibilidade social.

Segundo S. Santos (2007), nesse contexto surge o movimento negro brasileiro, organizado por um conjunto de cidadãos, os quais construíram caminhos alternativos de atuação e enfrentamento em busca de propostas pluralistas, objetivando a criação de estratégias e ferramentas de combate à discriminação racial e ao desenvolvimento de políticas públicas visando melhorar a qualidade de vida da população afro-brasileira em todos os setores da sociedade.

A desconstrução do mito da democracia racial foi e ainda é a grande luta do movimento negro brasileiro. I. Lima (2005) sintetiza muito bem o que foi o mito da democracia racial no Brasil:

Produzido a partir do pensamento do sociólogo Gilberto Freyre, no início dos anos trinta, sobretudo por sua obra “Casa Grande e Senzala”, o conceito pressupõe a ausência de preconceito ou discriminação racial contra o negro devido à plasticidade cultural do colonizador português, que já tivera uma experiência prévia com a escravidão ao submeter os mouros em Portugal. Para Freyre, houve uma tolerância racial por parte do colonizador português em relação ao escravo negro, comparando a rigidez das atitudes raciais do colonizador anglo-saxão.... enfatiza as diferenças no campo racial entre Brasil e EUA, tendo a plasticidade cultural se traduzido na miscigenação, ou seja, a mistura entre negros e brancos, para ele, seria uma síntese dos melhores aspectos de cada uma das três raças. Segundo o autor, a escravidão teria sido suave, amena e os escravos dóceis e pacíficos, assim a democracia racial seria um legado mais original e significativo da civilização luso-brasileira para a humanidade. À integração se efetivara sem traumas e a miscigenação se realizaria da atração e do amor entre as diferentes raças. Freyre quis demonstrar que houve alguns acordos entre os tipos de vivências, diferentes padrões culturais, uma justificação da conquista e ocupação portuguesa no Brasil. Quanto à mestiçagem, ele a considera que foi vantajosa, pois criou um tipo ideal de homens moderno para os trópicos, um europeu com sangue de negro ou índio que passou a constituir-se como principal força para o branqueamento e o desaparecimento gradual e inevitável do negro. (p. 30-31).

No Brasil, segundo A. Rodrigues (1984), na época da escravidão houve a aculturação e miscigenação; muitos escravos negros foram assimilados culturalmente, assumindo a religião católica e outros permaneceram com suas religiões africanas. Também eram comuns colonos e seus filhos terem filhos com escravas, dando origem à população mestiça, ou seja, parda.

A população brasileira, conforme R. Rodrigues (2004), é composta pela miscigenação da raça negra com outras populações existentes no

país, por meio dos cruzamentos: negro com branco (mulato), negro com negro (crioulo), negro com índio (cafuzo); e dos cruzamentos secundários entre mulato com mulato, crioulo com crioulo, mulato com mameluco (branco com índio) e outros cruzamentos com a raça negra (pardo ou mestiço).

Conforme Torezani (2007), os bens imateriais que compõem o legado cultural brasileiro influenciado pelos negros africanos, como as expressões culturais valorizadas pela atividade turística que fazem parte da cultura brasileira, são: o carnaval, o samba e as festas afro-religiosas. A preservação deste legado do país conta com o apoio e as incessantes lutas do movimento negro.

Este tem por objetivo o combate ao racismo e a discriminação racial. As articulações desse movimento são: o reconhecimento coletivo e individual da população negra e o pleno exercício de seus direitos de cidadania, a luta pela melhoria de condições de vida, que exige políticas públicas que atendam as necessidades dessa população (M. Machado, 1994).

A presença dos movimentos sociais expressivos, conforme I. Santos (2001), envolvendo grupos negros, decorrem por toda história do Brasil. Contudo, a partir dos meados de 1910, os movimentos sociais afro-brasileiros obtiveram força, e então, evoluíram as articulações na luta pela cidadania dessa população. Até a Abolição da Escravatura, em 1888,

esses movimentos eram quase sempre clandestinos e de caráter radical, posto que seu principal objetivo fosse à libertação dos negros.

Segundo L. Santos (2006), os movimentos se organizaram ao longo da história e passaram por várias fases:

Primeira fase: o protesto negro no país ocorrido entre 1889 a 1937. Destaca-se a década de 1920, quando a imprensa negra começa a dar notícias sobre a comunidade, nos jornais como *Menelik*, *Alfinete* e *Clarim da Alvorada*, os quais fazem parte da história do negro no Brasil. Em 1931 surge a Frente Negra Brasileira, movimento que possuía rígida organização de funcionamento. Iniciou em São Paulo, mas teve vários núcleos em outros estados brasileiros e foi desagregado; seus membros eram (aproximadamente 400 pessoas) que andavam uniformizados, tinham o respeito da sociedade e das autoridades; sua ideologia sustentava que a educação era o caminho para a vitória dos negros.

Segunda fase: O movimento tinha um caráter mais nacionalista, que persistiu entre 1944 e 1964. Quando em 1944 é fundado o Teatro Experimental do Negro, por Abdias do Nascimento, que estreou com a peça *O Imperador Jones de O'Neil*, em 1945. Este tinha o objetivo de inserir a população negra como tema no teatro brasileiro. Em 1954 surge a Associação Cultural do Negro, que continua em atividade com sede em São Paulo. Em 1964 tem início o período da Ditadura Militar, com o golpe militar propagou-se pelo Brasil a militância negra organizada pelos

movimentos sociais de resistência e luta contra a ditadura. Terceira fase: Inicia em meados de 1978, altura em que o movimento negro brasileiro sofre mudanças significativas. De acordo com Dominguez (2007):

Na primeira fase do protesto negro no país, ocorrida entre 1889 a 1937, o movimento tinha um caráter mais nacionalista, que persistiu na segunda fase, entre 1945 e 1964. Somente a partir de 1978, quando inicia a terceira fase, o movimento abraçou o projeto internacionalista, considerando o preconceito um problema internacional, e relacionando-o com os problemas ocorridos nos Estados Unidos e na África (p.1).

De acordo com A. Nascimento (2007), com o ressurgimento do movimento negro na década de 1970, foram observadas mudanças significativas nos discursos e também na prática de suas ações. Portanto, “foi por meio do movimento negro organizado que surgiram as denúncias contra o preconceito racial e o resgate da construção ou reconstrução da identidade da população negra no Brasil” (Moraes, 2009, p. 50).

Sobre o assunto, A. Maciel (2008) afirma que:

Sob a luz do terceiro milênio uma pergunta ainda paira na cabeça de muitos brasileiros: o que é ser negro no Brasil de hoje? Infelizmente ser negro neste país ainda é encontrar olhares enviesados, carregar a imagem da marca indelével da desigualdade que foi construída sob a égide de princípios ideológicos ao longo da história do Brasil. Durante o percurso do seu processo de evolução histórica, podemos dizer que a sociedade brasileira construiu uma hierarquia peculiar referente à etnia de seu povo, e até hoje o passado colonial escravista ainda pesa na estrutura político social deste país. (p. 2).

Um dos grandes objetivos do movimento negro na sociedade brasileira é a desconstrução da visão estereotipada do negro e a

importância e o reconhecimento da influência da cultura africana na formação da cultura brasileira, o que contribuirá decisivamente para a redução da discriminação étnico-racial.

Se aqui sua posição é inferiorizada, lá fora, o valor é notado, como pode atestar testemunho do ex-Ministro do Planejamento de Angola, Jofre Rocha:

Preservar e cultivar a cultura negra no Brasil é passo importantíssimo para os estudiosos africanos, para que juntos, africanos e brasileiros, possam reconstituir a cultura dessas duas regiões. Além do fato de ser o Brasil o reconstrutor do flagelo que derramou o sangue africano (E. Paula, 1986).

Durante toda a trajetória do negro no Brasil podem-se observar muitos avanços do Movimento Negro Unificado, que se consolida como entidade nacional. Um dos avanços foi o Dia da Consciência Negra, que é um dia dedicado à reflexão acerca da importância da cultura e do povo africano na sociedade brasileira. Desde o início da década de 1970, os brasileiros têm comemorado o Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro, dia de aniversário da morte de Zumbi dos Palmares.

A partir do ano de 1990, o movimento negro passa a reivindicar do Estado políticas específicas voltadas para as necessidades da população negra do país. No dia 20 de novembro de 1995, na comemoração dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, foi realizada uma marcha em direção ao Distrito Federal do Brasil, Brasília, nominada como Marcha Zumbi dos Palmares, Contra o Racismo pela Cidadania e a Vida. Na

ocasião, o movimento negro entregou ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, um documento com reivindicações, exigindo políticas públicas, oportunidades e a eliminação de qualquer fonte de discriminação racial. No documento, dentre as reivindicações elencadas, destacam-se algumas voltadas à educação:

a) Desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, às universidades e às áreas de tecnologias de ponta; b) recuperação, fortalecimento e ampliação das escolas públicas, gratuitas e de qualidade; c) implementação da “Convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino”; d) monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; e) desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilitem a tratar adequadamente a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto da evasão e repetência das crianças negras; f) desenvolvimento de programas educacionais de emergência para a eliminação do analfabetismo; g) concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do ensino fundamental e médio (Comissão Interministerial do Brasil, 1996, p. 24-25).

Como pode ser percebida, a trajetória do negro no Brasil é marcada por conquistas e reivindicações, mas a luta constante será contra a desigualdade racial porque, apesar da Constituição Federal do Brasil de 1988 ter deixado explícito que todos são iguais perante a lei, a desigualdade persiste. A questão racial no Brasil ainda se reveste de grande complexidade. É de referir que a desigualdade racial no Brasil é tão arraigada que, dependendo do local de nascimento de uma criança brasileira, no que consiste ao gênero, à raça, à etnia, ainda determinam,

em grande parte, suas oportunidades futuras pelas persistentes práticas de discriminação. A situação de discriminação racial no país, somada à desigualdade e pobreza material dos negros, continua a ser um problema que se encontra longe de solução (IBGE, 2012).

A população negra não tem as mesmas condições de mobilidade social da população branca, a maioria é discriminada em vários segmentos sociais do país, principalmente na educação e no mercado de trabalho. Grande parte é proveniente de camadas pobres e com baixa escolaridade, o que ocasiona a desigualdade racial no Brasil (IBGE, 2012).

2.4. O Negro Brasileiro e a Transição a Partir da Constituição Federal Brasileira de 1988

No Brasil, os movimentos negros organizados conseguiram grandes avanços no sentido de sanar as desigualdades raciais existentes no país; mas ainda a realidade da população negra não é satisfatória. Assim sendo, eles continuam se mobilizando e reivindicando aos órgãos governamentais a implementação de políticas de inclusão objetivando a integração da população negra na sociedade.

Para a Constituição Federal do Brasil de 1988, o movimento negro brasileiro mobilizou debates, visando a grande oportunidade para repensar

a questão dos negros no Brasil. Com o objetivo de construir um projeto nacional de inserção e valorização dos negros, buscou coesão de várias entidades apoiadas por vários movimentos espalhados por todo território nacional, envolvendo assim: atores sociais negros, sindicatos, partidos, movimentos populares, entre outros. Conhecer a trajetória dessa luta é fundamental para que se possa entender sua evolução a partir da Constituição Federal de 1988. Houve intensa participação por parte dos movimentos negros no período pré-constituente, aproveitando a grande oportunidade para repensar a questão dos negros no Brasil.

De acordo com Capovilla, Pereira, Campos e Santos (2008), o movimento negro começou a organizar encontros em nível municipal e estadual visando mobilizar a sociedade para a questão do negro:

A Convenção Nacional “O Negro e a Constituinte”, que aconteceu em Brasília, em agosto de 1986, produziu um documento sintetizando os Encontros Regionais ocorridos em várias Unidades da Federação. Participaram da Convenção 16 Estados, que representam 63 entidades - compreendendo movimento negro, grupos sociais, partidos políticos e cidadãos interessados na causa. Destacou-se neste documento, direitos e garantias individuais, violência policial, condições de vida e saúde, mulher, menor, educação, cultura, trabalho, questão da terra e relações internacionais.

Antes da Constituição Federal do Brasil de 1988, legalmente o que

existia para a proteção da população negra no artigo 3º da Constituição de 1946, o qual apregoava “a igualdade perante os brasileiros”, e a partir da Lei n. 1.390, de 3 de julho de 1951 - Lei Afonso Arinos, primeira lei brasileira a incriminar a discriminação e o preconceito racial no país, que passou a caracterizar como contravenção penal qualquer prática de preconceito de raça e cor da pele (Capovilla et al., 2008).

Pontuar-se-ão aqui os avanços que contemplaram algumas reivindicações do movimento negro presentes na Constituição Federal do Brasil de 1988:

Somente com a Constituição de 1988, 100 anos após a Abolição da Escravatura, o racismo foi elevado a crime inafiançável, imprescritível e sujeito à pena de reclusão - nos termos do artigo 5º, incisos XLI e XLII, da Carta da República, cujo diploma preconiza que “(...) a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais” (A. Maciel, 2008, p. 2). É certo que a aprovação da Constituição de 1988 tem um valor imensurável para aqueles que sentiram e ainda sentem na pele, o que é “(...) carregar a imagem da marca indelével da desigualdade que foi construída sob a égide de princípios ideológicos ao longo da história do Brasil (...)” (A. Maciel, 2008, p. 2).

Com o objetivo de cumprir dispositivo constitucional, surgiu a Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989 - Lei Caó, que definiu os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. A Lei n. 7.716/1989 veio a ser

alterada posteriormente, em 1997, pela Lei n. 9.459, de 13 de maio de 1997, passando a contemplar também a injúria baseada em discriminação racial (ex.: as humilhações e os xingamentos). A Lei n. 9.459/1997 ainda ampliou o foco para a punição de atos resultantes de preconceito de etnia, religião ou procedência nacional, já que a Lei n. 7.716/1989 teve seu objeto originariamente restrito ao combate dos atos resultantes de preconceito de raça ou cor.

A Constituição Federal de 1988 foi a primeira a dedicar um universo de princípios que guiam o Brasil no cenário internacional, implantando valores a orientar a agenda internacional do país. Essa orientação internacionalista se traduz nos princípios da prevalência dos direitos humanos, da autodeterminação dos povos, do repúdio ao terrorismo e ao racismo e da cooperação entre os povos para o progresso da humanidade, nos termos do artigo 4º, incisos II, III, VIII e IX. Ressalta-se que o artigo 4º, como um todo, simboliza a reinserção do Brasil na arena internacional.

Além disso, a liberdade religiosa, assegurada na Constituição Federal vigente, no artigo 5º, inciso VI, estipula ser inviolável a liberdade de consciência e de crença, salvaguardando o livre exercício dos cultos religiosos e garantindo, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias. Dessa forma é garantida a população negra o direito e a liberdade de expressã das diferentes manifestações religiosas de

matrizes africanas ou não existentes no país.

De acordo com o artigo 215, § 1º, da Constituição Federal de 1988, o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais, protegendo as manifestações indígenas e negras e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Outra conquista importante garantida na Constituição Federal de 1988 é a titulação das terras quilombolas. O Estado brasileiro reconheceu o direito à propriedade das comunidades remanescentes de quilombos na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, estabelecendo que: “(...) Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecido a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (C. T. Silva, 2002). Assim sendo, mais uma vez ressalta-se a importância das reivindicações de organizações de movimentos negros e setores progressistas, as quais resultaram na aprovação de dispositivos constitucionais concebidos como formas de compensação e/ou reparação à opressão histórica sofrida

A Constituição Federal de 1988, também denominada “Constituição Cidadã”, tem assegurado o exercício dos direitos humanos fundamentais. O seu artigo 1º, *caput*, preconiza que a República Federativa do Brasil

constitui-se em um Estado Democrático de Direito. Nesse sentido, em uma democracia republicana, não é legítimo o governo que não demonstra igual respeito e cuidado quanto ao destino de todos os cidadãos. É nesse contexto que dentre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil destaca-se, no artigo 3º, inciso IV, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação.

Também é no artigo 3º que pode ser observada a contribuição da Constituição Federal de 1988 ao estabelecer importantes dispositivos que demarcam a busca da igualdade material, transcendendo a igualdade formal. A partir da Constituição Federal de 1988, o país passou a adotar o princípio da igualdade substancial (material), o que possibilitou ao poder público intervir no domínio econômico para remover desigualdades profundamente enraizadas. As ações afirmativas, que são medidas compensatórias de desigualdades às vezes seculares experimentadas pelas minorias sociais (mulheres, negros, indígenas, homossexuais, portadores de deficiências), consistem em patentes exemplos disso.

Sendo assim, nota-se que a Constituição Federal de 1988 representou e ainda representa o marco legal que reorganizou as relações entre o Estado brasileiro e a população negra do Brasil.

A partir da Constituição Federal de 1988, o negro obteve muitos avanços e, em 1995, o então presidente da República, Fernando Henrique

Cardoso, admitiu que o Brasil era um país racista. No ano seguinte, organizou-se um seminário que reuniu intelectuais do Brasil e do exterior para pensar soluções para as desigualdades entre negros e brancos no país (C. Lopes, 2006).

Um avanço marcante foi à inclusão da História e Cultura da África da Lei n. 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 10.639/2003 que altera a Lei n. 9.394/1996.

Tem-se consciência que uma lei não teria a possibilidade de mudar as práticas historicamente construídas de desvalorização da história e da cultura da população negra nas salas de aula, mas acredita-se que já é um começo de conscientização da História e Cultura da África. A sociedade brasileira poderá ter acesso à história do negro e sua grande participação no desenvolvimento do Brasil e dessa forma colaborar para que haja igualdade de oportunidades para essa população.

Em 2001 foi criado o Laboratório de Políticas Públicas, com o Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira e tem se fortalecido como uma referência nacional na luta pela promoção das políticas de ação afirmativa no campo educacional brasileiro. Sua primeira iniciativa foi o Concurso Cor no Ensino Superior, resultado da parceria com a Fundação Ford, que permitiu o apoio e acompanhamento de 27 projetos destinados a promover e ampliar as possibilidades de acesso e permanência de estudantes negros/as na graduação superior (Programa

Políticas da Cor na Educação Brasileira, 2001).

Relativamente à efeméride do “Dia da Consciência Negra”, instituído dia 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares, esta segue o princípio do direito à cultura e à preservação dos valores étnico-raciais. Trata-se de uma data muito importante para o negro porque incentiva o debate sobre a igualdade racial. Em alguns Estados comemoram o feriado da Consciência Negra, mas não é um feriado nacional. É um dia em que escolas e grupos promovem palestras, atividades educativas e desfiles, visando eliminar o preconceito contra o negro, que possui raízes históricas no Brasil (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2011).

Em 18 de dezembro de 2009, a Assembleia Geral da ONU proclamou o ano de 2011 como o Ano Internacional para as Pessoas de Ascendência Africana (A/RES/64/169). A iniciativa teve por objetivo reforçar as ações nacionais e a cooperação regional e internacional para benefício das pessoas de ascendência Africana em relação ao seu pleno gozo dos direitos econômicos, culturais, sociais, civis e políticos, a sua participação e integração em todas as políticas, econômicas, sociais e aspectos culturais da sociedade e a promoção de um maior conhecimento e respeito pela sua herança e cultura diversificada. Os meses de março e abril de 2011 foram significativos para a população de ascendência Africana no Brasil. No ano internacional, focado nesta população, a

UNESCO no Brasil realizou uma série de reuniões regionais e discussões para lançar a primeira edição em Português da História Geral da UNESCO, da Coleção África, que também foi entregue a 8.000 bibliotecas públicas no país. Antes, em dezembro de 2010, a coleção tornou-se disponível on-line para o público, com o apoio e financiamento do Ministério da Educação e a coordenação técnica da Universidade Federal de São Carlos. Além de discussões e mesas redondas, a programação cultural, atividades relacionadas com a tradição africano-brasileira e integração com os movimentos sociais também fizeram parte dos eventos (UNESCO, 2011).

O Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei n. 12.288/2010, estabeleceu uma nova ordem de interesse na sociedade brasileira. No seu artigo 1º instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. O Estatuto da Igualdade Racial altera as Leis n. 7.716/1989, n. 9.029, de 13 de abril de 1995, n. 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

Acontece a inclusão de políticas de ação afirmativa tanto no debate público como na pauta do governo em vários setores, alguns utilizando cotas: saúde, educação, mercado de trabalho, moradia, entre outros (C.

Lopes, 2006). No dia 26 de abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal tornou constitucional o sistema de reservas de cotas raciais para o negro brasileiro nas universidades públicas do país.

Conforme A. Guimarães (2012), para a comemoração do Dia da Consciência Negra, dia 20 de novembro de 2012, a Presidente do Brasil Dilma Vana Rousseff, de acordo com o Estatuto de Igualdade Racial, implementou políticas para os negros nos seguintes campos: trabalho, cultura e educação, da seguinte forma:

a) Trabalho: inclui a adoção de cotas para os negros no funcionalismo federal e propõe piso de 30% para negros nas vagas criadas a partir da aprovação da legislação. No mesmo eixo está a ideia de criar incentivos fiscais para a iniciativa privada fixar metas de preenchimento de vagas de trabalho por negros. Ou seja, o empresário não ficaria obrigado a contratar ninguém, mas seria financeiramente recompensado se optasse por seguir a política racial do governo federal. Outra medida prevê punição para as empresas que comprovadamente discriminem pessoas em razão da sua cor de pele. Essas firmas seriam vetadas em licitações;

b) Cultura: há uma decisão do Ministério da Cultura de criar incentivos para produtores culturais negros e serão lançados editais exclusivos para essa parte da população;

c) Educação: há pelo menos três propostas principais: 1) monitorar a situação de negros cotistas depois de formados; 2) oferecer aos cotistas, durante a graduação, auxílio financeiro; 3) reservar aos negros, parte das bolsas do programa Ciências sem Fronteira, programa do Governo Federal que financia estudos no exterior.

Estereótipos, Preconceitos e Desigualdades

Raciais

3.1. Conceitos

Os conceitos de estereótipo, preconceito e discriminação e as relações que estabelecem entre si são centrais para esta tese. Esses são trabalhados tendo como foco as questões raciais.

3.1.1. Estereótipo

A investigação sobre os estereótipos tem já uma longa tradição no campo da psicologia social. Contudo, esta área de pesquisa tem sofrido alterações em termos das metodologias de estudo e dos conteúdos associados aos estereótipos. Se situar-se à obra pioneira no estudo dos estereótipos e das suas funções psicossociais vai-se ao encontro de Walter Lippmann (1889-1974) e sua obra *Opinião Pública* (1922). Lippmann (1922) utiliza pela primeira vez o termo “estereótipo” no campo das ciências sociais. Ele analisa o modo como são construídas as imagens da realidade social e de que forma é que são afetadas por fatores internos e externos ao indivíduo. Portanto, define os estereótipos como “imagens mentais” que procuram simplificar a realidade, isto é, “como fotografias dentro das nossas cabeças”.

Pouco tempo depois de *Opinião Pública* (1922), surgem os primeiros estudos sobre os estereótipos sociais. Katz e Braly (1933, 1935) fizeram o primeiro estudo empírico sobre estereótipos. Os autores definem os

estereótipos como crenças que nos são transmitidas através do processo de socialização e que permitem uma visão consensual em relação a determinados grupos.

Contudo, os estudos seguintes vêm apontar para o fato de os estereótipos não serem apenas fruto do processo de socialização, mas processos inevitáveis no processamento da informação, permitindo-nos simplificar a realidade social.

Segundo Tajfel (1980), o estereótipo surge como um elemento importante no processo de diferenciação social, confundindo-se, em situação limite de extrema competição e diferenciação intergrupal, com a representação social que os grupos fazem uns dos outros e também de si próprios.

Nesta área, Tajfel (1981), a partir da teoria da identidade social, elaborou um modelo de funcionamento dos estereótipos e das suas funções. O autor menciona que um estereótipo se define pelo consenso existente acerca dos traços atribuídos a determinado grupo. Assim, servem para simplificar o mundo social que é extremamente complexo. Portanto, em termos individuais, os estereótipos assumem uma função de sistematização e simplificação dos estímulos sociais. Já em termos sociais têm como objetivo a criação de uma diferenciação positiva a favor do endogrupo, de forma a justificar o distanciamento em relação aos demais; explicar os acontecimentos a larga escala e justificar determinados

comportamentos em relação ao exogrupo.

Outro aspecto a referir no que concerne aos estereótipos prende-se com a distinção entre estereótipos sociais e pessoais (Karlins, Coffman, & Walters, 1969). Enquanto os primeiros referem-se aos estereótipos partilhados culturalmente, os segundos dizem respeito às posições pessoais dos indivíduos. Os estudos realizados neste campo de pesquisa referem que os estereótipos sociais são mais negativos do que os pessoais (Devine, 1989).

3.1.2. Preconceito

Na obra pioneira de Gordon Allport (1897-1967), *The Nature of Prejudice* (1954), o preconceito é definido como uma atitude aversiva ou hostil em face de uma pessoa pertencer a um determinado grupo, simplesmente pelo fato de pertencer a esse grupo, e em que se pressupõe que ela possui as características atribuídas a esse grupo (Cabecinhas, 2007). As pessoas justificam a sua hostilidade em relação a certos grupos com base em diferenças grupais percebidas, reais ou imaginárias. Existem diversos tipos de preconceito, sendo que o preconceito tendo por base características físicas ou fenotípicas supostamente herdadas é apelidado de racial ou étnico. Os estereótipos são frequentemente a base dos preconceitos porque têm uma raiz sócio-histórica e sociocultural.

Quanto aos rótulos, essa categorização dos grupos minoritários, acompanhados por uma marca hereditária, tem a seguinte afirmação:

Estabelecidos como meio de estigmatização podem variar, conforme as características sociais e as tradições de cada grupo. Em muitos casos, não têm nenhum sentido fora do contexto específico em que são empregados, mas apesar disso, ferem profundamente os *outsiders*, porque os grupos estabelecidos costumam encontrar um aliado numa voz interior de seus inferiores sociais (Elias & Scotson, 2000, p. 26).

Ainda, sobre o poder dos rótulos e reforçando a afirmação de Allport (1954, citado por Cabecinhas, 2007), os rótulos étnicos são usados para atingir minoria social que tem característica visível, como o negro. Os negros, mesmo tendo estatuto social elevado, ainda estão em desvantagem em relação aos brancos e assim são discriminados.

O rótulo é um tipo particular de estereótipo, porque rotulando um grupo social minoritário, dessa forma, ajustam-se as relações interpessoais se atribuirmos aos outros determinados rótulos que nos permitam antecipar certos comportamentos.

Na acepção de A. Silva (1995), o discurso que caracteriza a ausência do negro nos livros didáticos e sua ínfima presença de forma estereotipada desvalorizando-o e colaborando para baixa autoestima, corresponde a uma espécie de rótulo que é incorporado pela sociedade, fortalecendo a resignação e reproduzindo as discriminações nas relações. O rótulo, portanto, colabora para a desvalorização do negro na sociedade.

3.1.3. Discriminação racial

Portanto, o preconceito tem uma dimensão afetiva, o estereótipo uma dimensão cognitiva e a discriminação uma dimensão comportamental. Nesta investigação optou-se, no entanto, pelo uso do termo discriminação de uma forma mais abrangente, ou seja, para se referir “... as percepções, avaliações ou comportamentos que resultam numa desvantagem para o grupo-alvo, isto é que prejudicam o outro” (Cabecinhas, 2007, p. 22).

Neste sentido, os preconceitos podem materializar-se em discriminações. De mencionar que aqui apenas será dado enfoque nas discriminações negativas. Neste campo apraz referir a discriminação direta (por exemplo, a segregação racial), a qual é legalmente condenada e por isso tem como base um agente de discriminação que se coloca fora das normas em vigor. Essa assume-se como um posicionamento de rejeição do endogrupo em relação ao exogrupo. Já a discriminação indireta diz respeito a comportamentos dissimulados e por isso é normativa. Como exemplo, pode ser o fato de se ignorarem certas especificidades de determinada cultura, valorizando as características e valores culturais do endogrupo e silenciado as do exogrupo.

Neste projeto de investigação é relevante focar na discriminação racial, uma vez que está a trabalhar com a situação do negro no Brasil.

É precisamente neste domínio que surge uma clara dicotomização entre negros e brancos, assente numa diferença que nunca é neutra (Cabecinhas, 2007).

O conceito de racismo surge extremamente relacionado com o conceito de discriminação social. Trata-se de um fenómeno muito antigo, embora o conceito seja recente (Taguieff, 1997, citado por Cabecinhas, 2007). Esse envolve três dimensões: ideologia, preconceito e comportamento discriminatório (F. Machado, 2000). Contudo, é extremamente difícil definir o conceito, até porque esse tem apresentado diversas formas ao longo dos tempos (Cabecinhas, 2007). Aliás, conhecendo as normas sociais de não discriminação e que são visíveis nas leis e nas recomendações nacionais e internacionais, os indivíduos tendem a apresentar-se de forma mais consonante com essas normas, assumindo publicamente opiniões e comportamentos socialmente corretos. Portanto, percebe-se que o racismo é um fenómeno extremamente complexo e que vai exigir a convocação de diferentes níveis de análise, bem como o entendimento dos processos internos e dos contextos socio-histórico e sociocultural (Cabecinhas, 2007).

Embora o racismo no Brasil seja crime, conforme a Constituição Federal de 1988, artigo 5º, XLII, esse é ainda muito forte no país, por achar que uma raça é superior à outra. Referente ao racismo e antirracismo no Brasil, A. Guimarães (1999) afirma que a realidade das

raças limita-se, portanto, ao mundo social no seguinte sentido:

... se as raças não existem num sentido restrito e realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno no mundo social, produtos do modo de classificar e identificar que orientam as ações tomadas (p. 64).

Para M. Cunha (2000), mesmo que a palavra 'raça' tenha sido extinta do discurso científico e político, "branco, amarelo, preto" não desaparece do senso comum, sendo assim, continuam a falar de racismo. Para a autora, no senso comum continua-se a utilizar o conceito porque é facilmente apreendido e sendo assim, confia na evidência imediata dos seus sentidos, apoiando em caracteres visíveis, ou seja, aparência (fenótipo), ignorando os invisíveis (genótipo).

Dessa forma, pode-se perceber que o genótipo refere-se a classificações raciais, enquanto o fenótipo assenta em caracteres visíveis como: cor da pele, textura do cabelo, forma do nariz, etc., ou seja, está-se falando apenas da aparência, que são definições sociais e processos ideológicos (históricos) que foram determinados para definirem características físicas como mais importantes do que outras.

Segundo Cabecinhas (2007), na Psicologia Social o primeiro autor a demonstrar claramente o conceito de 'raça' foi Gordon Willard Allport (1897-1967), em *The Nature of Prejudice* (1954), o qual ilustrou o processo de racionalização como a inclusão dos indivíduos em categorias

raciais às quais corresponde um determinado rótulo e são atribuídas significados. Afirma ainda a autora que as categorias definidas por Allport consistem num conjunto acessível de ideias associadas que tem a propriedade de guiar os ajustamentos quotidianos. A categorização dos grupos sociais minoritários é acompanhada por uma essencialização, vista como hereditária, que marca os grupos humanos da seguinte forma:

Alguns rótulos ... são extremamente salientes e poderosos. Tendem a prevenir classificação alternativa, ou até classificação cruzada. Os rótulos étnicos são, muitas vezes, deste tipo, particularmente quando se referem a alguma característica visíveis, e.g. Negro, Oriental. ... Estes símbolos funcionam como sirenes ruidosas, ensurdecendo-nos em relação a todas as discriminações que, de outro modo, poderíamos detectar (Allport, 1954, citado por Cabecinhas, 2007, p. 38).

Para Allport (1954, citado por Cabecinhas, 2007), quanto maior o contato que tiver com membros de determinado grupo, maior será a flexibilidade em face desse grupo, mas fica claro que a maior dificuldade é a rigidez dos grupos étnicos, enquanto as mais diferenciadas são relativas ao grupo de pertença. Aprende-se a ser crítico e ter mente aberta em relação a algumas coisas que os interessam, mas em outros aspectos obedece-se à lei do menor esforço. Porque uma consequência da lei do menor esforço seria o desenvolvimento dos rótulos, ou seja, de uma crença sobre a essência desses grupos: alma oriental, sangue negro, etc., esses rótulos representam a crença numa essência.

Dessa forma entende-se que a discriminação racial poderia ser

comparada a um alimento contaminado servido a um grupo de pessoas. Dependendo da imunidade de cada membro do grupo poderia desencadear sérias consequências como: para os com alta imunidade poderia apenas causar uma indisposição digestiva, os com média imunidade talvez uma infecção intestinal e os com baixa imunidade, dependendo o grau, poderia levar até ao óbito.

De acordo com a comparação, a discriminação racial abrange todos os membros do grupo de pertença, independente das características individuais, do comportamento e da posição social, como pode ser percebido nos discursos. Contudo, dependendo do nível de autoestima, a uns ela pode afetar menos, a outros mais.

3.2. Situação Socioeconômica dos Afro-brasileiros no Brasil

A situação socioeconômica da população afro-brasileira no Brasil foi agravada historicamente pela escravidão, que trouxe consigo as diferenças, gerando o preconceito, o racismo e a discriminação e consequentemente as desigualdades raciais e sociais. Segundo o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010), desigualdade racial é toda situação injustiçada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, na esfera pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica.

A desigualdade social, segundo Therborn (2001), acontece em todos os setores sociais de um país, são aspectos visíveis na sociedade em que se depara com as diferenças entre as classes sociais, constituídas nos setores socioeconômicos, políticos e culturais. No Brasil, os negros estão sub-representados em todos os segmentos e a desigualdade social acontece em todos os setores sociais do país.

Para Jackson e Curtis (1968), a população é dividida em um conjunto de grupos de posição social ou em grupos econômicos, de acordo com a ocupação, renda, educação ou índice similar de posição econômica. O termo classe social (Marx, 1867/2008) tem uma conotação sociológica que é apenas aproximada em relação ao tipo de agrupamento utilizado nos estudos demográficos. A divisão da sociedade em um conjunto de grupos sociais é denominada estratificação social.

Os dados do Censo Demográfico 2010 brasileiro permitiram identificar o conjunto da população que se encontra em situação de extrema pobreza; o contingente em extrema pobreza totaliza 16,27 milhões de pessoas, o que representa 8,5% da população total. Embora apenas 15,6% da população brasileira residam em áreas rurais, dentre as pessoas em extrema pobreza, elas representam pouco menos da metade (46,7%). A outra parte (53,3%) situa-se em áreas urbanas, onde reside a maior parte da população (84,4%). As informações da população em extrema pobreza corroboram o senso comum em relação à questão de cor/raça, a

grande maioria destas pessoas (70,8%) é parda ou preta (IBGE, 2012).

Ainda no Censo 2010, sobre cor/raça, de acordo com as respostas da população, o povo brasileiro é classificado entre cinco grupos: branco, preto, pardo, amarelo, e indígena, baseado na cor da pele ou raça (IBGE, 2012). No Censo 2000, a cor e raça eram questionadas apenas no inquérito da amostra, ou seja, apenas uma parte da população respondia (IBGE, 2002). No Censo 2010, foi perguntado qual a cor/raça de todos os brasileiros, sendo que a pergunta sobre quem se declara branco, preto, amarelo, pardo ou indígena fez parte do questionário básico, o que permitiu maior detalhamento geográfico da composição étnica da população.

Conforme M. Basílio (2007), os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam que, entre as informações estatísticas, é importante notar o crescimento de pessoas que estão assumindo sua cor de pele. Nas pesquisas feitas pelo IBGE utilizam-se as expressões gerais cor ou raça e solicita-se ao entrevistado escolher entre as variáveis: branca, preta, amarela e indígena. Esse tipo de classificação da população brasileira é inadequado e ainda permanece devido a uma herança racista da sociedade brasileira.

O termo “branco” está relacionado com o matiz étnico de origem europeia, e o termo “preto” está relacionado com o matiz étnico da

população de origem africana, o termo “pardo”, elemento fruto da miscigenação, passa a ser um componente da população sem origem étnica, ou então, uma parte da população em disputa na construção da identidade étnica nacional, ou seja: (dupla, partilhada, simétrica) afro-brasileira (M. Basílio, 2007).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, houve uma mudança na distribuição da população segmentada por cor e raça. Como já mencionado, o Brasil não é um país de população majoritariamente branca, pois 96.795.294 de pessoas se declararam “pretas” ou “pardas”, totalizando 50,74% do total, ao passo que 91.051.646 se declararam “brancas” (47,73%). A contagem apontou também 2.084.288 “amarelos” (chineses, japoneses, coreanos e outros) (1,09%) e uma população indígena de 817.963 pessoas (0,43%). Essa é a composição étnica do Brasil, levando em conta à autocategorização dos brasileiros no último Censo, em 2010 (IBGE, 2010a), conforme demonstra a Figura 1.

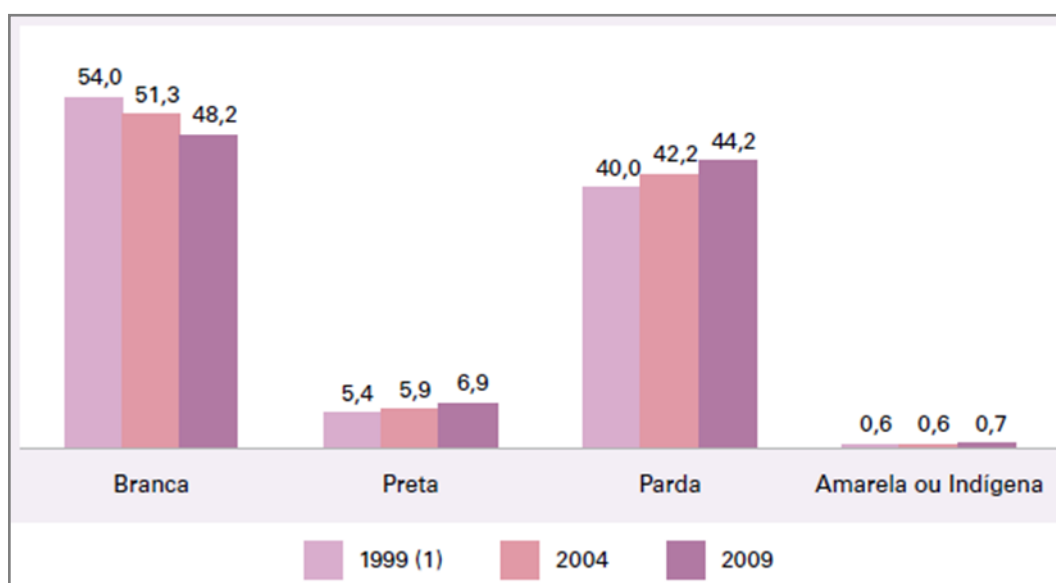


Figura 1 - Gráfico da distribuição percentual da população, por cor e raça - Brasil - 1999-2009.

Exclui-se a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Fonte: IBGE (2010a).

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2010 mostram um crescimento da proporção da população que se declara preta ou parda, nos últimos dez anos, respectivamente: em 1999, 5,4% se declarou preta e 40,0% se declarou parda; em 2009, 6,9% se declarou preta e 44,2% se declarou parda. Provavelmente, um dos fatores para esse crescimento seria a recuperação da identidade racial. Portanto, negro é quem se autodeclara preto ou pardo. Embora a ancestralidade determine a condição biológica com a qual as pessoas nascem, há toda uma produção social, cultural e política da identidade racial/étnica no Brasil (IBGE, 2010a).

No entanto, independentemente desse possível resgate da identidade racial por parte da população de cor preta, parda, a situação de desigualdade que sofrem os grupos historicamente desfavorecidos subsiste. Uma série de indicadores revela essas desigualdades, dentre os quais podem ser citados: analfabetismo; analfabetismo funcional; acesso à educação e saúde; aspectos relacionados aos rendimentos; posição na ocupação; habitação e arranjos familiares com maior risco de vulnerabilidade (IBGE, 2010a).

Para Boyer (2008), atualmente a população brasileira é formada principalmente por descendentes de povos indígenas, colonos portugueses, escravos africanos e de diversos grupos de imigrantes que se estabeleceram no Brasil desde a sua colonização. A maior parte dos imigrantes era de origem portuguesa e italiana, mas também houve significativa presença de alemães, espanhóis, japoneses e sírio-libaneses.

Conforme Albuquerque e Fraga (2006), ao se abordar a composição étnica do Brasil será necessário explicar primeiramente o que é etnia, raça e grupo étnico, já que a população brasileira é formada por muitos povos e etnias. A diferença entre raça e etnia é que a etnia diz respeito aos fatores culturais, como a afiliação tribal, a língua, a religião, a tradição, identidade, nacionalidade; já a raça refere-se aos fatores biológicos, como o traço facial, cor da pele, tipo de cabelo, constituição física, estatura; o grupo étnico compartilha uma origem comum, como a

transmissão de geração em geração de uma linguagem comum, valores, costumes, tradições e etc. Para Cabecinhas (2007), a partir da Segunda Guerra Mundial, o conceito de raça, baseado em diferenças genotípicas, foi substituído pelo conceito de grupo étnico que se refere às diferenças culturais e comportamentais. No entanto, continua a haver forte associação entre os dois conceitos.

Segundo F. Oliveira (2004), quanto ao conceito de identidade racial/étnica o autor enfatiza:

Identidade racial/étnica é o sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social, cultural e política. Ou seja, tem a ver com a história de vida (socialização/educação) e a consciência adquirida diante das prescrições sociais raciais ou étnicas, racistas ou não, de uma dada cultura (p. 57).

De acordo com Gusmão (2008), em pesquisas realizadas pelo IBGE, muitos negros brasileiros, ao declarar a sua cor/raça referem parda como atenuante da discriminação. Segundo o autor, para o IBGE, pardas são pessoas mestiças de negro com pessoas de outra raça e, para efeito estatístico; o IBGE e os movimentos raciais consideram que o pardo é negro, ou seja, são negros.

Os negros são a maioria em volume populacional, contudo, os dados do *Relatório de Desenvolvimento Humano - Brasil 2005: Racismo, Pobreza e Violência*, aponta que a população negra se encontra em situação desfavorável e sub-representada em vários segmentos da

sociedade brasileira (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD], 2005).

No Brasil, para Gusmão (2008) as desigualdades raciais remetem a sociedade a iniquidades raciais visíveis pela desvalorização da identidade negra que, através da exclusão, priva essa população do acesso aos serviços públicos (saúde, educação, previdência social, assistência social) e ao mercado de trabalho. Os movimentos sociais afro-brasileiros e os órgãos governamentais apresentam lutas no combate à desigualdade racial e às suas causas, porque são conflitos sociais ainda extremamente significativos, exigindo muito empenho e determinação.

De acordo com Jaccoud e Beghin (2002), em estudo realizado no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada¹⁰, os indicadores revelam que grande parte dos negros e pardos do Brasil vive em condições precárias e que o acesso a benefícios básicos, como educação, trabalho, saneamento, habitação, saúde e alimentação são bastante restritos a esta parcela da população. O estigma da escravidão, ainda nos dias atuais, é transferido em forma de discriminação, racismo e preconceito contra as

¹⁰ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada é uma fundação pública federal vinculada à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Suas atividades de pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros. Os trabalhos do Instituto são disponibilizados para a sociedade por meio de inúmeras e regulares publicações e seminários e, mais recentemente, via programa semanal de TV em canal fechado.

minorias étnico-raciais que, por causa da cor da pele, vivem em condições precárias e, muitas vezes, em ambientes violentos e insalubres.

Em novembro de 2005 o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher lançaram o estudo *Retrato das Desigualdades*, que trouxe uma ampla gama de indicadores capazes de retratar as desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira. O objetivo desse trabalho foi disseminar entre os diferentes públicos - movimentos sociais, pesquisadores, gestores, parlamentares, estudantes - os dados coletados anualmente pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Por meio dessa pesquisa foi permitido serem visualizadas, de forma explícita e compreensível, as enormes desigualdades que se manifestam entre negros e brancos e homens e mulheres nos mais diferentes espaços sociais como: educação, mercado de trabalho, acesso aos bens e serviços, entre outros (Pinheiro, Fontoura, Querino, Bonetti & Rosa, 2008).

Os dados revelam a diferença no rendimento entre negros e brancos em pesquisa realizada nas seis maiores regiões metropolitanas do país: Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Enquanto o rendimento daqueles declarados brancos foi de R\$ 1.793,62 (666,77€), o dos declarados negros foi de R\$ 929,95 (345,70€). A mesma diferença vai ser encontrada na questão do gênero, os homens brancos ganharam, em média, R\$ 2.075,20 (771,45€), e pardos ou negros

R\$ 1.055,27 (392,29€), o sexo feminino enquanto a mulher branca teve um rendimento de R\$ 1.462,1 (543,53€), a negra de R\$ 770,88 (286,57€). Observa-se que a assimetria entre o rendimento dos homens declarados brancos foi de 96,7% favorável aos brancos, e em relação à mulher branca e negra foi de 89,7% (Laboratório de Análises Econômicas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais [LAESER], 2010).

A pesquisa mostra que essa diferença é contínua e crescente, se for analisada comparando o nível de escolaridade, não só persiste, como fica mais intensa à medida que aumenta a escolaridade, porque quanto maior a escolaridade do trabalhador, maior a diferença na renda de pretos e pardos em relação aos brancos.

A pesquisa aponta que o índice de desemprego entre brancos e negros também apresenta resultados desfavoráveis aos negros. Em 2009 a taxa dos declarados brancos foi de 7,6% e dos declarados negros foi de 9,6%. Já em 2010, demonstrou que houve queda na taxa de desemprego entre brancos 6,4%, e negros 8,5%, observa-se que mesmo tendo declínio, os negros ainda encontram-se em condições desfavoráveis (LAESER, 2010). Ainda em relação à desigualdade, quando comparada à participação de negros e de brancos na apropriação da renda nacional, observa-se que os negros são maioria entre os mais pobres (Figura 2).

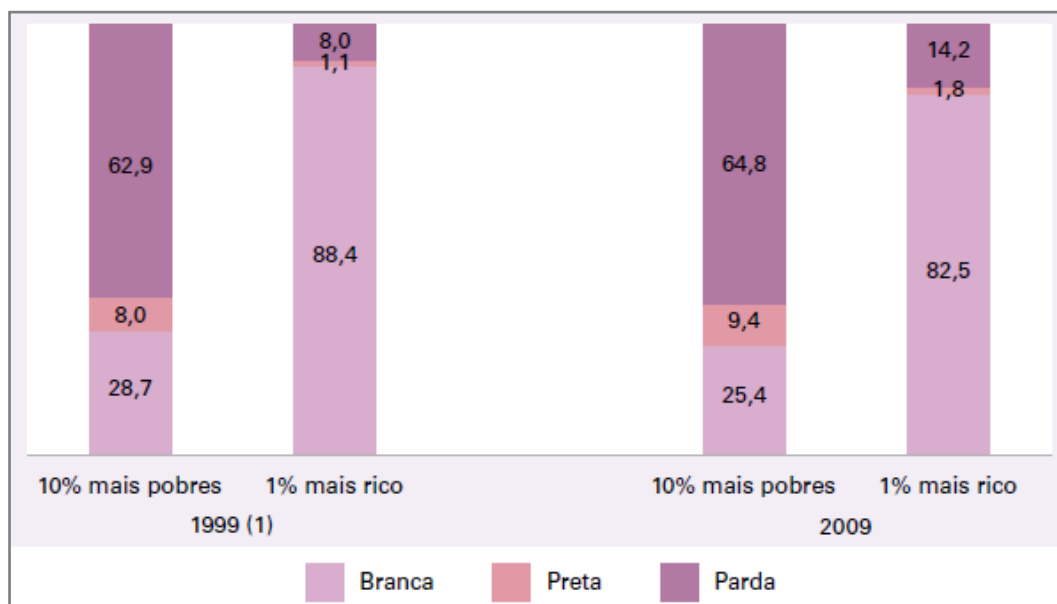


Figura 2 - Distribuição do rendimento familiar per capita das pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento, entre os 10% mais pobres e a 1% mais rico, em relação ao total de pessoas, segundo a cor ou a raça Brasil - 1999-2009.

(1) Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Fonte: IBGE (2010a).

Quando se observa a distribuição do rendimento relacionado às famílias 10% mais pobres e 1% mais ricas, houve melhora da desigualdade no extremo mais rico, representando 1,1% de pretos e 8,0% de pardos em 1999. Em 2009, pretos e pardos representam, respectivamente, 1,8% e 14,2%. Mas, trata-se de uma cifra ainda bastante distante da representatividade da população; pretos e pardos são 6,9% e 44,2% das pessoas em 2009.

Segundo Censo 2010, a distribuição do rendimento familiar *per capita* no Brasil indica que 16,2 milhões de pessoas têm renda familiar mensal *per capita* menor ou igual a R\$ 70,00 (26,02€). Isso corresponde a 8,5% da população brasileira. A população extremamente pobre é jovem (51% têm até 19 anos de idade) e negra (71% de pardos e pretos). Além disso, residem nas regiões Norte e Nordeste (75%) e concentram-se na área rural (47%). Das pessoas de 10 anos ou mais de idade com rendimento entre os 10% mais pobres e o 1% mais rico, em relação ao total de pessoas (conforme a cor ou raça Brasil - 1999/2009). A simples confrontação dos dados indica o quanto o Brasil é desigual em relação à distribuição de renda entre os grupos étnico-raciais (IBGE, 2012, 2010a).

No Brasil, pode-se observar também a desigualdade no mercado de trabalho, tanto que Bento (1999) afirma:

É possível verificar que nas secretarias de estado, nos ministérios, nas universidades, nas grandes empresas, há muitos negros como serventes, motoristas, auxiliares; mas também há brancos nessas posições. Mas nos cargos mais nobres como os de ministro, secretário de estado, grandes empresários, a esmagadora maioria é branca (p. 57).

A sub-representação entre os declarados negros também está presente na predominância dos negros nas profissões que exigem menor qualificação e escolaridade e maior força bruta, trabalho braçal como na construção civil, serviços domésticos (ver as Figuras 3 e 4).

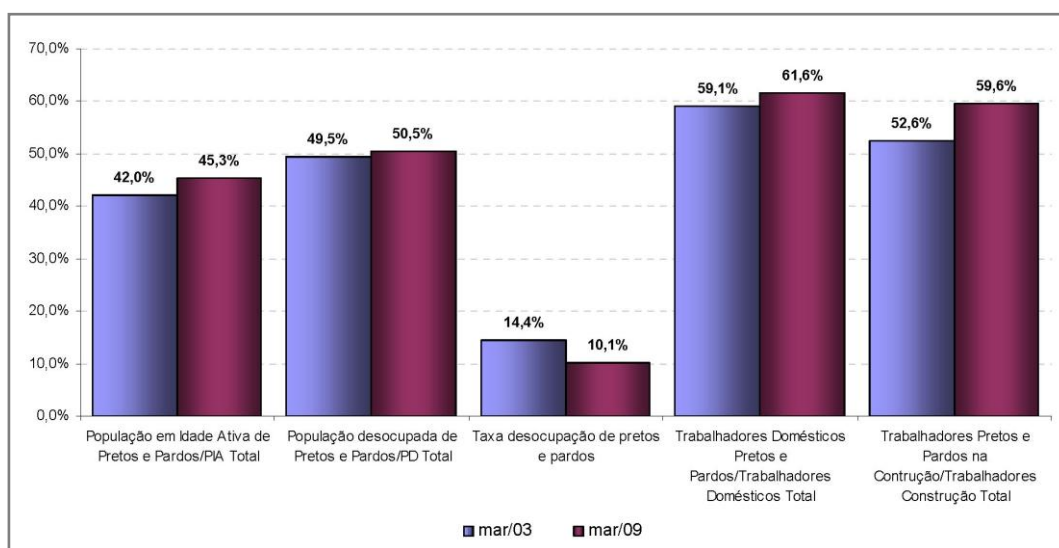


Figura 3 - Indicadores de atividade e trabalhos das pessoas de cor preta ou parda no conjunto das seis Regiões Metropolitanas - março 2003 e março 2009.

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística ([IBGE] 2009, p. 3).

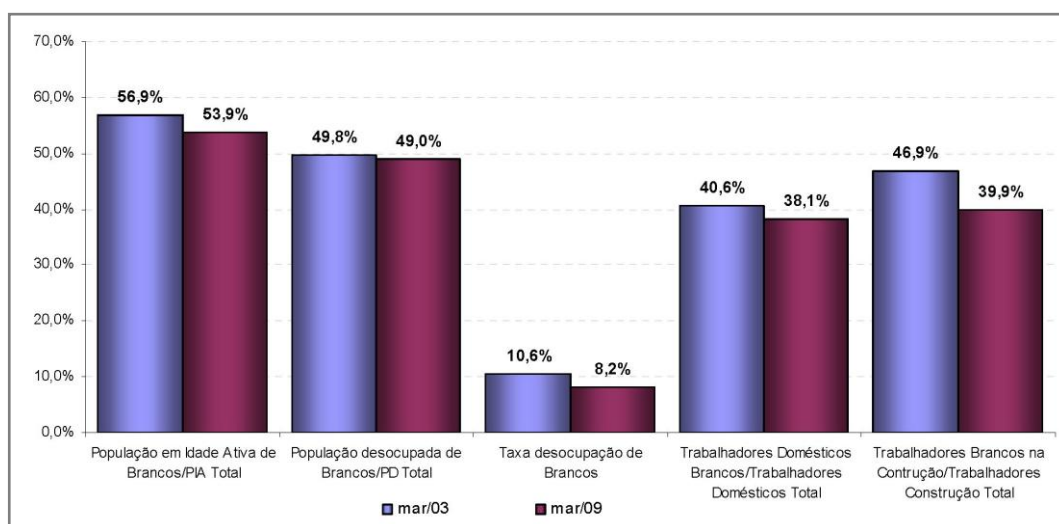


Figura 4 - Indicadores de atividade e trabalhos das pessoas de cor branca no conjunto das seis Regiões Metropolitanas - março 2003 e março 2009.

Fonte: IBGE (2009, p. 3).

Outra evidência da desigualdade se relaciona ao número de pessoas em posições privilegiadas na ocupação. Em 2009 na categoria de empregadores estão 6,1% dos brancos, 1,7% dos pretos e 2,8% dos pardos. Ao mesmo tempo, pretos e pardos são a maioria entre os que trabalham sem carteira assinada e no emprego doméstico.

A população negra está menos presente nas escolas, apresentando médias de anos de estudo inferiores à população branca. As desigualdades se ampliam quanto maior o nível de ensino. Como consequência das desigualdades educacionais, a população negra no Brasil ocupa postos de trabalho de menor qualidade, efetivando-se, assim, a desigualdade no mercado de trabalho. Bento (1999) afirma que:

(...) mesmo quando negros e brancos possuem a mesma escolaridade, o mesmo preparo para o mercado de trabalho, os salários dos negros são inferiores em relação aos dos brancos. O profissional negro encontra resistência ao ingressar no trabalho, e mesmo depois que conquista seu espaço, ainda depara com essa desigualdade de níveis hierárquicos, remuneratórios, entre outros (p. 58).

O relatório intitulado *Perfil Social, Racial e de Gênero das 500 maiores Empresas do Brasil e suas Ações Afirmativas: Pesquisa 2005* concluiu que os negros são minoria em todos os níveis do quadro de funcionários das grandes empresas do Brasil. São 3% dos diretores e 26% dos subordinados. Quanto maior for a posição na hierarquia, menor a presença do negro (Gonçalves & Gastaldi Filho, 2006).

A desigualdade encontrada na disparidade da renda e no mercado de trabalho está presente em outros indicadores, como: habitação, saúde, assistência jurídica, acesso ao abastecimento de água, ao saneamento básico, à cultura, ao lazer e, sobretudo, à educação. É também nesse segmento populacional que se encontram os maiores níveis de mortalidade infantil e de jovens. A desigualdade no mercado de trabalho gera desigualdade na habitação, tanto que a maioria da população negra brasileira vive em extrema pobreza, mora geralmente na periferia, em insalubres moradias, dadas suas dimensões e seu desconforto ambiental, sem o mínimo de conforto, com carência de infraestruturas e de difícil acesso. De cada três moradores de áreas urbanas no Brasil, um está condenado a viver numa favela, num cortiço ou em outro tipo de habitação precária, resultado da pobreza oriunda da não inserção ou da inserção precária no mundo do trabalho (IBGE, 2010a).

No meio urbano do Brasil, a maior parte da população negra está localizada na periferia e aumenta ainda mais quando se chega aos bairros mais pobres destituídos de infraestruturas. Nesses bairros os negros apresentam maior percentagem de chefes de família¹¹ e cônjuges, atuando no emprego doméstico, analfabetos, nas faixas inferiores de escolaridade, além de maior percentual de chefes de família nas ocupações que compõem a classe do “subproletariado”, bem como de chefes de família

¹¹ Pessoa de referência no domicílio, pessoa considerada responsável pela família.

desempregados (Brandão, 2002).

A desigualdade na habitação é gerada por desequilíbrios socioeconômicos, desemprego, falta de educação e muitos outros fatores que representam perdas na qualidade de vida da família e que afetam a saúde da população negra, porque prejudicam a entrada e permanência no mercado de trabalho (IBGE, 2010a).

No que se refere aos indicadores de habitação, cabe destacar que são os domicílios chefiados por negros aqueles que se encontram sempre em piores condições, seja no tocante à maior probabilidade de estarem localizados em assentamentos subnormais, seja no que diz respeito à existência de esgotamento sanitário, abastecimento de água ou coleta de lixo (Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, & Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher, 2008).

Dados da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres et al. (2008) permitem visualizar claramente as desigualdades de gênero e raça no campo habitacional através da proporção de domicílios localizados em assentamentos subnormais. Assentamentos subnormais equivalem aos conjuntos constituídos por unidades habitacionais (barracos, casa, entre outras), que ocupam, ou ocuparam até recentemente, terrenos de propriedade alheia e que estão, em geral, dispostos de forma desordenada densa e estão ausentes de serviços públicos essenciais:

seria o que são comumente chamadas de favelas. Enquanto 2,4% dos domicílios chefiados por brancos estavam localizados em assentamentos subnormais em 2006, este valor para os negros é de 5%, isto é o dobro.

De mencionar também que algumas pesquisas demonstram as condições de acesso da população brasileira aos serviços de saneamento básico: abastecimento de água seja pela rede geral ou por meio de poço. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006, 95,9% dos domicílios declarados por brancos tinham acesso de água canalizada e em domicílios representados por pardos e pretos, este índice era de 85,3 e 85,5%. O acesso a saneamento básico e o sistema de esgoto adequado em 2006, em domicílios de brancos era de 79,2% e no caso dos negros de 60,7% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2007). A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios é um dos principais determinantes da qualidade de vida de um país, tornando a população menos vulnerável a doenças de veiculação hídrica, como infecções diarreicas e parasitárias, e contribuindo ainda para a redução dos índices de poluição e degradação ambiental.

Referente à coleta de lixo, serviço que alcança maior número de domicílios particulares permanentes urbanos (97,5%), a diferença entre domicílios chefiados por brancos e por negros é de quase 3% (98,8% e 95,9%, respectivamente), enquanto entre chefes homens e mulheres há diferença significativa. Entre as regiões, o Nordeste é a que apresenta

menor percentual de domicílios cobertos por este serviço (93,3%), valor pouco superior àquele verificado entre os domicílios considerados pobres (92,3%) (Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres et al., 2008).

O serviço que oferece menor cobertura populacional, apesar do crescimento de quase 10 pontos observado no período, é o de “esgotamento sanitário”, com um percentual de domicílios atendidos de 79,4%. Assim como no caso anterior, não existem desigualdades de gênero significativas, mas as diferenças de raça, região e renda podem ser facilmente observadas. Enquanto 86% dos domicílios chefiados por brancos possuem esgotamento sanitário, este valor é de 71,4% para os domicílios chefiados por negros, sendo de apenas 50,6% para os domicílios da região Centro-Oeste e 58,4% para aqueles em situação de pobreza (Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres et al., 2008).

Quanto às dificuldades em relação ao acesso a saúde, o Sistema Único de Saúde¹² foi criado para ser um dos pilares do sistema de seguridade social, a fim de garantir acesso gratuito para todos os cidadãos brasileiros, independente de cor, raça, sexo, etc. Mesmo assim, a população negra tem maior dificuldade de acesso aos serviços de saúde e tende a relatar problemas de saúde com maior frequência se comparada com a população branca (Secretaria Especial de Políticas para

¹² O Sistema Único de Saúde foi criado pela Constituição Federal de 1988, com a finalidade de alterar a situação de desigualdade na assistência à Saúde da população, tornando obrigatório o atendimento público gratuito a qualquer cidadão.

as Mulheres et al., 2008).

A Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (2008), com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, demonstra indicadores relativos quanto à utilização dos serviços prestados pelo Sistema Único de Saúde, tais como: cobertura de atendimento, internação, exames clínicos relacionados com a saúde da mulher e visita ao dentista; quantidade de pessoas que são portadoras de doenças como diabetes e hipertensão, por exemplo; cobertura por planos de saúde privados e proporção de pessoas ocupadas com restrição às atividades habituais devido à situação de saúde. As informações apresentadas possibilitam uma comparação entre o quadro de saúde dos indivíduos e suas características socioeconômicas. Esses dados são de grande importância, pois revelam que os baixos níveis de renda afetam diretamente a vida dos indivíduos como um todo, evidenciando as desigualdades no acesso aos serviços de saúde.

Em 2003, o Sistema Único de Saúde foi responsável por 63,5% dos atendimentos e 69,3% das internações ocorridas no país. Quando se desagregam os dados por cor ou raça, percebe-se uma diferença significativa entre a população branca e negra: para os brancos, 54% dos atendimentos e 59% das internações foram cobertos pelo Sistema; e para os negros as proporções foram de 76% e 81,3%, respectivamente. Esse fato dá fortes indícios do quanto a população negra é dependente do

Sistema. Analisando-se a proporção de atendimentos e internações coberta pelo Sistema Único de Saúde por estratos de renda, a diferença entre brancos e negros permanece. Entre os indivíduos com rendimentos acima de três salários mínimos, 21% dos atendimentos e 23,8% das internações da população negra são cobertos pelo Sistema, enquanto estas mesmas proporções são de 14% e 13,5% para brancos (Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres et al., 2008).

De acordo com S. Soares (2008), os negros brasileiros também possuem problemas específicos com relação à saúde. É importante ressaltar que a população negra é a maior em predisposição à anemia falciforme¹³. Visando a sanar esse mal que atinge a população negra, o Ministério da Saúde, por meio do Sistema Único de Saúde, propôs ações afirmativas voltadas para a saúde da população negra, dentre elas viabilização de serviços específicos para anemia falciforme (Ministério da Saúde do Brasil, 2005).

Mesmo assim, a população negra possui a condição mais desfavorável dos que procuram atendimento ambulatorial, pois do total,

¹³ “Anemia Falciforme é a deformidade dos eritrócitos, cujo conteúdo predominante é a hemoglobina, os quais apresentam forma semelhante à de uma foice, origem do nome falciforme”. Esses eritrócitos deformados ficam frágeis e podem obstruir os vasos sanguíneos, dificultando a circulação do oxigênio no organismo. “Dentre alguns sintomas da anemia falciforme, tem-se: dor intensa, crescimento paralisado, infecções frequentes, ulcerações nas pernas, cálculos biliares, suscetibilidade à pneumonia e ao derrame cerebral” (Papalia & Olds, 2000, p. 64).

apenas 69,7% dos negros conseguiram atendimentos, contra 83,7% da população branca. Considerando também que o maior número de consultas que cada pessoa fazia por ano era maior entre as pessoas brancas (2,29%) do que entre pessoas negras (1,83%) (PNUD, 2005).

Outro dado significativo em relação à saúde é a existência de desigualdades no acesso aos exames entre mulheres brancas e negras. No Brasil, 36,4% das mulheres de 25 anos ou mais de idade nunca fizeram o exame clínico de mama, sendo que entre as brancas a proporção é de 28,7% e entre as negras a proporção sobe para 46,3%. A princípio, a falta de procura deve-se à falta de conhecimento e instrução das mulheres negras em relação ao assunto, logo a falta de procura também dificulta o acesso aos serviços. Porém, mesmo entre as mulheres que têm mais de 12 anos de estudo, as desigualdades permanecem: 10,5% das mulheres brancas com este nível educacional e 18% das negras nunca fizeram exame clínico de mama (Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres et al., 2008).

Além disso, um tipo de família considerado mais vulnerável - mulher sem cônjuge com filhos pequenos - é também composto, em maior proporção, por pessoa de referência de cor preta, 23,3%, e parda, 25,9%, enquanto a proporção para brancas é de 17,7%. Essas configurações poderiam explicar os efeitos, em termos de melhoria da situação econômica tanto para pretos quanto para pardos na base da pirâmide de

rendimentos, a partir de políticas aplicadas nos últimos anos e que merecem aprofundamento para combater não só a miséria, mas também a pobreza e melhorar a coesão social (IBGE, 2010a).

Como se pode constatar, os negros encontram-se vulneráveis quanto ao aspecto saúde, pelo fator social e econômico. A vulnerabilidade refere-se a todos aqueles elementos que agravam situações de risco ou impedem que os indivíduos respondam, de forma satisfatória, ao estresse (Zimmerman & Arunkumar, 1994, citado por Hutz, Koller, & Bandeira, 1996).

Um dos fatores que “colabora” para a vulnerabilidade da saúde dos negros é o racismo, porque constitui uma situação perturbadora, há um grande desgaste emocional frente a esse impasse, pois ele tem que proteger sua autoimagem, já que sua identidade é considerada desprezível frente ao ideal de brancura (Almeida, 2007).

A proteção das famílias e o desenvolvimento das crianças e adolescentes são pontos fundamentais de atenção das políticas públicas. Vale destacar que famílias com pessoa de referência de cor preta ou parda, seja homem ou mulher, compõem, em maior proporção, casais com filhos menores de 14 anos (IBGE, 2010a).

D. Andrade (2011) ressalta também que existe uma diferenciação em relação à população negra no Brasil no que concerne à abordagem policial. Dados da pesquisa do Datafolha Instituto de Pesquisas pontuam

que existe desigualdade entre negros e brancos quando são abordados pela polícia, porque os negros são revistados com maior rigor que os brancos e recebem mais insultos e agressões físicas do que os indivíduos brancos. De referir igualmente que a escolaridade e a condição financeira têm pouca influência na hora das revistas e em situações relacionadas com violência. Essa violência é praticada quase sempre contra indivíduos negros ou mulatos, seja na forma de ofensa verbal ou agressão física.

De acordo com D. Andrade (2011), conclui-se que os métodos de abordagem da polícia junto ao indivíduo levam em consideração sua aparência física (vestimentas), a etnia (fato principal) e um estereótipo: a expressão facial da pessoa. Esta abordagem relembra-nos o processo de formação de impressões segundo o modelo de Asch (1946). O indivíduo que se encontra dentro dessa tipificação psicológica acaba fazendo parte de um sistema seletivo e discriminatório, e este indivíduo, geralmente, é pobre, negro ou mulato.

Outro segmento onde a representatividade da população negra tem pouco acesso refere-se aos espaços de poder.

No que diz respeito ao acesso dos negros ao poder, conforme o *Relatório Anual das Desigualdades Racial no Brasil - 2007-2008*, em 2006, na Instância do Legislativo, dos 513 deputados Federais eleitos, 11 eram pretos, sendo 10 homens e uma mulher. Dentre os Senadores, no começo de 2007, dos 81 senadores, 76 eram brancos, quatro pardos e

um preto. Na magistratura brasileira, dos 68 juizes da suprema magistratura, dois foram identificados como pretos, dois como amarelos e nenhum pardo. Os demais 64 juizes das instâncias superiores do tribunal brasileiro foram identificados como brancos, sendo 52 homens e 12 mulheres. Registra-se a pouca presença de funcionários negros no aparelho burocrático estatal, na esfera dos três poderes, principalmente nos patamares mais elevados. Também não há registro de nenhum presidente da república negro (Paixão & Carvana, 2008).

A desigualdade racial, a discriminação, o preconceito e a falta de oportunidades incrementam a exclusão do negro dos direitos básicos da cidadania. Além da nacionalidade e dos direitos políticos, a questão da cidadania, atualmente, tem um conceito bem mais abrangente. Isto é, pode ser definida como o direito de ter direitos e de os efetivarem. Podem ser citados os seguintes direitos fundamentais, de acordo com a sistemática constitucional brasileira, indispensáveis para uma cidadania plena: individuais, sociais, coletivos, políticos e nacionais. Apesar das conquistas consagradas, sobretudo, após a redemocratização em 1985 e, em especial, após a Constituição Federal de 1988, o Brasil ainda luta pela efetivação e consolidação da democracia e da cidadania, sobretudo entre a população negra (S. Soares, 2008).

Na perspectiva de Hollanda (1995), a discriminação social tem respaldo no resíduo histórico da discriminação racial em que o grupo

inferior (o negro), fica sempre com a menor fração dos ganhos materiais do grupo superior (o branco). A justificativa das desigualdades sociais e raciais é percebida na sociedade brasileira pela ideologia da classe dominante (branca) sobre a classe dominada (negra) segundo a qual os interesses dos dominantes (a minoria da população) sempre prevalecem sobre o interesse dos dominados (a maioria da população).

Os indicadores sociais no Brasil demonstram que as desigualdades raciais no contexto socioeconômico do país são responsáveis pelo enorme contingente de negros pobres na sociedade. Um ideal a ser almejado pela população negra que mudaria a sua situação socioeconômica no Brasil seria o fato de que as desigualdades socialmente construídas só poderiam ser desconstruídas também no nível social por meio da igualdade de oportunidade, respeito e reconhecimento social.

Diante da falta de oportunidade ainda presente na sociedade que incrementa a exclusão do negro dos direitos básicos da cidadania, segundo Silva, E. A. A. (2005), a educação pode ser vista como elemento fundamental para uma economia mais competitiva e meio de acesso a melhores rendimentos no mercado de trabalho e consequentemente, melhor qualidade de vida. Para a população negra no Brasil, a desigualdade na educação ou a falta de acesso faz com que ela esteja cada vez mais em desvantagem em relação à população branca.

3.3. Desigualdade Racial e Social na Educação

A desigualdade educacional é um problema social que potencializa a manutenção das enormes desigualdades sociais enfrentadas pela população de um país; porque as desigualdades de oportunidade no mercado de trabalho dependem em grande medida das características de acesso ao sistema educacional. Na educação brasileira, as desigualdades da população negra expressam a grande exclusão social em que se encontram as crianças, jovens e adultos pertencentes a esse segmento étnico-racial.

No Brasil, conforme pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística ([IBGE] 2008), em relação às taxas de analfabetismo, analfabetismo funcional e frequência escolar, verificam-se diferenças significativas. Em números absolutos, em 2007, dos pouco mais de 14 milhões de analfabetos brasileiros, quase 9 milhões eram pretos e pardos. Em termos relativos, a taxa de analfabetismo da população branca era de 6,1% para as pessoas de 15 anos ou mais de idade, sendo de mais de 14% para pretos e pardos, ou seja, mais que o dobro dos brancos em relação à taxa de analfabetismo funcional. Houve redução mais expressiva para pretos e pardos que para brancos. Entre 1997 e 2007, a desigualdade em favor dos brancos se mantém: em 2007, a taxa de analfabetismo funcional para essa população (16,1%) era mais de dez pontos percentuais menores que a de pretos e pardos (27,5%), sendo que

essa taxa dos pretos e pardos ainda está mais alterada do que os brancos de dez anos atrás.

Relativamente às taxas de analfabetismo, de analfabetismo funcional e de frequência escolar, verifica-se uma persistente diferença entre os níveis apresentados pela população branca, por um lado, e as populações preta ou parda, por outro. A taxa de analfabetismo diminuiu na última década, passando de 13,3%, em 1999, para 9,7%, em 2009, para o total da população, o que representa ainda um contingente de 14,1 milhões de analfabetos. Tanto a população de cor preta quanto a de cor parda comparam-se quanto ao analfabetismo em relação à população branca: 13,3% dos pretos e 13,4% dos pardos contra 5,9% dos brancos (IBGE, 2008).

No Censo 2010, do contingente de 14,1 milhões de pessoas analfabetas de 15 anos ou mais de idade, as principais características deste grupo são as seguintes: 32,9% das pessoas analfabetas e têm 60 anos ou mais de idade; 10,2% são pessoas de cor preta e 58,8% pardas; 52,2% residem na Região Nordeste; e o fenômeno ocorre em 16,4% das pessoas que vivem com meio salário mínimo de renda familiar *per capita* (IBGE, 2012).

Quando se observa o analfabetismo por grupos etários, verifica-se uma redução, de 1999 para 2009, entre as pessoas de até 39 anos de idade. Nota-se também que, neste grupo, as mulheres são mais

alfabetizadas do que os homens. Contudo, os maiores decréscimos foram registrados na faixa de 15 a 24 anos de idade: para os homens, esse declínio foi de 7,2 pontos percentuais e, para as mulheres, 3,9 pontos percentuais. O peso relativo dos idosos no conjunto dos analfabetos neste período cresceu, passando de 34,4% para 42,6%. As diferenças entre homens e mulheres se acentuam no interior deste segmento etário devido à “sobrevida” das mulheres (IBGE, 2012).

O analfabetismo funcional engloba as pessoas de 15 anos ou mais de idade, com menos de quatro anos completos de estudo, ou seja, que não concluíram a 4ª série do Ensino Fundamental. Essa taxa diminuiu nos últimos dez anos, passando de 29,4%, em 1999, para 20,3%, em 2009. O analfabetismo funcional concerne mais aos pretos (25,4%) e aos pardos (25,7%) do que aos brancos (15,0%). São 2,7 milhões de pretos e 15,9 milhões de pardos que frequentaram escola, mas tem, de forma geral, dificuldade de exercer a plena cidadania através da compreensão de textos, indo além de uma rudimentar decodificação (IBGE, 2012).

Apesar dos avanços, o Censo 2010 demonstra que, tanto a população de cor preta quanto a de cor parda ainda têm o dobro da incidência de analfabetismo. Observa-se que mesmo havendo uma diminuição nos últimos dez anos dos alunos que não concluíram a 4ª série do Ensino Fundamental, o analfabetismo funcional ainda prevalece em maior proporção nas pessoas pretas e pardas. Pode-se perceber que

só em cada quatro brasileiros conseguem entender totalmente as informações de textos mais longos e relacioná-las com outros dados (IBGE, 2012).

O Brasil enfrenta a herança da desigualdade na área da educação, em comparação com outras nações em desenvolvimento e com as mais desenvolvidas. O Brasil apresenta um dos mais altos índices de transferência de desigualdade educacional de pais para filhos, distância em anos de estudo em relação à média de escolaridade de cada geração (IBGE, 2010b).

Dados do Censo 2010, no Brasil 68% da desigualdade educacional verificada na geração dos pais é transferida para os seus filhos. Isso mostra que há uma baixa mobilidade na educação. A escolaridade em geral está aumentando no Brasil, mas a distância entre aqueles de baixa escolaridade e os que têm elevada escolaridade ainda é grande. O brasileiro está herdando uma desigualdade na educação transmitida de pai para filho. Isso proporciona enorme vantagem entre os mais ricos. A probabilidade de um filho cujo pai é sem instrução (com até um ano de estudo) repetir a escolaridade do pai é alta: 34%, enquanto a probabilidade desse filho obter a graduação superior é de apenas 1%. Já no outro extremo, a probabilidade de um filho cujo pai concluiu a universidade repetir o desempenho deste chega a 60% (IBGE, 2012). Avançando no nível de escolaridade pode-se verificar que a desigualdade

é continua.

A média de anos de estudo é outra maneira de se avaliar o acesso à educação e as consequentes oportunidades de mobilidade social. A população branca de 15 anos ou mais de idade tem, em média, 8,4 anos de estudo em 2009, enquanto pretos e pardos têm, igualmente, 6,7 anos. Em 2009, os patamares são superiores aos de 1999 para todos os grupos, mas o nível atingido tanto pela população de cor preta quanto pela de cor parda, com relação aos anos de estudo, é atualmente inferior àquele alcançado pelos brancos em 1999, que era, em média, 7,0 anos de estudos (IBGE, 2010a, p. 227).

Em 2009 a população branca de 15 anos ou mais tinha, em média, 8,4 anos de estudo, enquanto a dos pretos e pardos tinham 6,7 anos. Em relação a 1999 todos melhoraram, porém o nível atingido tanto pelos pretos quanto pelos pardos é ainda inferior ao patamar de brancos (sete anos de estudo) (IBGE, 2010b).

Outra maneira de verificar diferença entre a população de negros e brancos no Brasil é em relação à média de anos estudados e as consequentes oportunidades de mobilidade social (Figura 5).

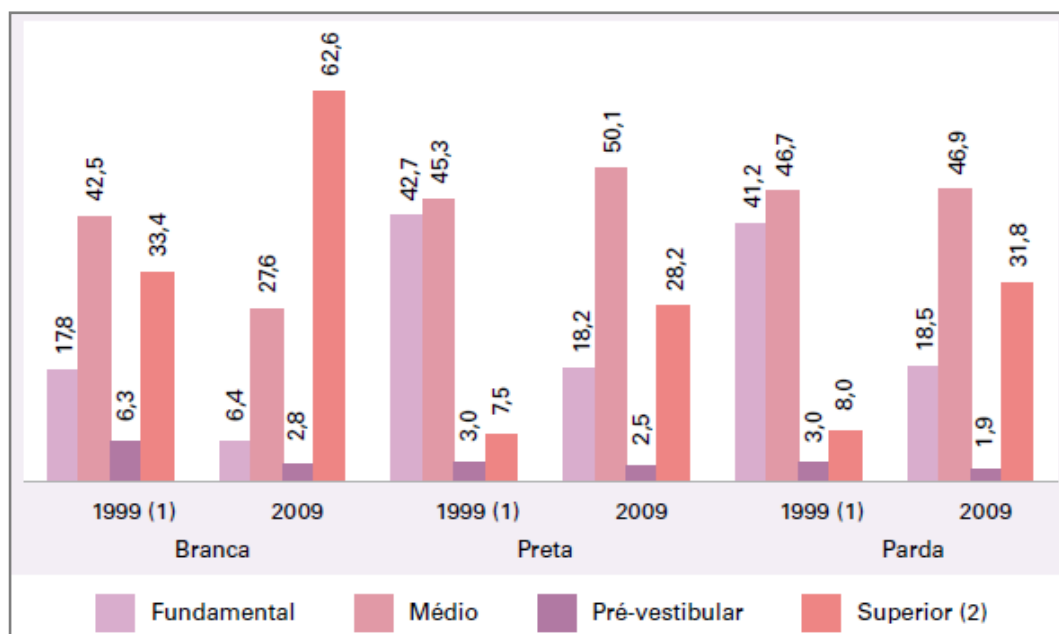


Figura 5 - Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade, segundo a cor/raça e o nível de ensino frequentado Brasil - 1999/2009.

(1) Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Inclusive graduação, mestrado ou doutorado.

Fonte: IBGE (2010a).

Os dados mostram que a disparidade na escolaridade é encontrada em todos os níveis da educação e em todas as regiões do Brasil. Observa-se que em 2009, entre os jovens de 18 a 24 anos que se declararam brancos, 6,4% cursam o ensino fundamental; 27,6% o ensino médio e 62,6% a graduação superior. Entre os que se declaram pretos, 18,2% cursam o ensino fundamental; 50,1% o ensino médio e apenas 28,2% a graduação superior. Relativamente aos pardos, 18,5% cursam o ensino fundamental; 46,9% o ensino médio e apenas 31,8% a graduação superior. A faixa etária para a conclusão do ensino fundamental sem

retenção ou evasão ocorre entre 14 e 15 anos de idade e 18 anos para o ensino médio. Verifica-se que há um maior índice de negros com distorção série/idade em todas as etapas da escolaridade.

Ainda em relação aos dados apresentados, pode ser verificado que a média de anos de estudo apresentou-se bastante diferenciada no que se refere à cor ou raça. A proporção de estudantes de 18 a 24 anos de idade que cursam a graduação superior também mostra, em 2009, uma situação inferior referente os pretos e pardos em relação à situação de brancos em 1999. Enquanto cerca de 2/3, ou 62,6%, dos estudantes brancos estão nesse nível de ensino em 2009, os dados mostram que há menos de 1/3 para os outros dois grupos: 28,2% dos pretos e 31,8% dos pardos. Em 1999, eram 33,4% de brancos, contra 7,5% de pretos e 8,0% de pardos.

A disparidade em todos os níveis de educação é contínua, até mesmo nos cursos do ensino não formal e nos cursos pré-vestibulares que no Brasil na sua maioria são oferecidos por instituições particulares. Os resultados são ainda mais expressivos em relação ao ensino médio e à graduação superior.

A educação brasileira ao longo da história foi marcadamente de raiz europeia, não houve espaço nos currículos escolares para a cultura do negro e do índio. Até recentemente os negros apareciam nos livros didáticos para ilustração sobre o período da escravidão. Para A. Lopes

(2006), este ambiente escolar sem nenhuma referência cultural, inibe as crianças:

Não é preciso fazer grande esforço de reflexão para perceber o processo inibidor por que passa a criança negra na experiência escolar. A imagem do negro não aparece entre as profissões de prestígio social, quando, por exemplo, se estuda as profissões no currículo escolar. No ensino de história, o personagem negro está circunscrito ao período da escravidão; as mães com seus filhos que ocupam os murais escolares são brancas. Os personagens das histórias em quadrinhos são brancos; as famílias ou pequenos grupos que aparecem nas ilustrações ou filmes didáticos realizando atividades como trabalho, lazer, estudo, são brancos; os pais, que em geral pouco aparece, também são brancos; os artistas ou cientistas estudados ou apreciados são brancos. Esse é o espaço da omissão que não é apenas didática, ela é política, pois está na base dos princípios que organizam as escolhas realizadas (p. 258).

Sobre esse assunto, Â. Alves (2005) contribui:

Vivemos hoje em uma sociedade extremamente preconceituosa e discriminadora que encontra na escola um dos maiores e eficazes disseminadores de preconceitos e discriminações, sendo as populações indígena e negra as mais atingidas e prejudicadas neste processo, amplamente respaldado por nossos currículos e projetos pedagógicos, que acabam por mascarar situações que fazem parte do dia-a-dia da sociedade (p. 17).

É importante ressaltar a luta do movimento negro em prol da educação. Durante muitos anos o movimento negro denunciou essa realidade vivenciada na educação brasileira, bem como a necessidade de capacitar os professores sobre a temática. A aprovação da Lei n.

10.639/2003¹⁴ foi resultado de reivindicações e exigência de políticas públicas.

A Lei n. 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas brasileiras, o Dia da Consciência Negra, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010; em Anexo) vêm desenvolvendo diversas estratégias de políticas positivas voltadas para a educação, na luta pela inclusão social do negro e superação do racismo na sociedade brasileira.

Quanto à conscientização da lei, Cury (2002) afirma que o contorno legal indica possibilidades e limites de atuação, os direitos, os deveres, proibições e regras. Tudo isso possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as implicações e consequências. Conhecer as leis é, segundo o autor, como acender uma luz numa sala de aula escura, cheia de carteiras, mesas e outros objetos, ou seja, as leis acendem uma luz importante, mas elas não são todas as luzes. O importante é que um ponto luminoso ajuda a seguir o caminho.

A história é importante porque mobiliza no sentido de construir um conhecimento, capacitando a compreender melhor o processo histórico que

¹⁴ A Lei Ordinária n. 10.639/2003 altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que foi modificada pela Lei, para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática do ensino da “História e Cultura Afro-brasileira” no ensino fundamental e médio, nos estabelecimentos educacionais do país.

gerou a realidade do negro no Brasil. Para que essa lei cumpra o efeito esperado é necessário que as escolas capacitem um corpo docente multicultural aberto a debates enriquecidos com a motivação de pesquisas sociais que estabeleçam relações sociais de inclusão e alteridade.

Na graduação superior no Brasil (universidade pública) está presente a desigualdade social referente às vagas ocupadas por estudantes com poder aquisitivo mais elevado. Isso é confirmado por Queiroz (2002) que afirma:

Em todas as universidades são relevantes às proporções de estudantes cujos pais têm instrução superior, sugerindo uma associação entre a instrução dos pais e a presença dos filhos no ensino superior. Essa constatação aponta para o privilégio dos estudantes brancos e amarelos, aqueles melhores [sic] representados com relação a esse aspecto. Os estudantes cujos pais têm instrução elementar são pouco representativos e têm maior expressão entre os pretos e pardos (p. 53).

Segundo Moraes (2009), o paradoxo no Brasil quanto aos filhos dos mais ricos prende-se com o fato dos pais terem na sua maioria mais instrução, conseqüentemente com maior poder aquisitivo, levando-os a frequentar o ensino médio particular, em geral de melhor qualidade, e a entrar em faculdades públicas, que oferecem melhor ensino. Já os filhos dos mais pobres estão na rede pública e, já no ensino médio, muitos trabalham durante o dia e estudam no período noturno, é uma minoria nas universidades públicas, cujos cursos oferecidos na sua maioria são diurnos ou de tempo integral, com pouquíssimos cursos no período

noturno. Geralmente quando conseguem, entram para universidades privadas, que oferecem uma gama maior de cursos no período noturno.

É importante ressaltar que o aumento de alunos negros na graduação superior deu-se a partir da implantação das políticas públicas, como as ações afirmativas (cotas nas instituições de graduação superior pública) e de programas como o Programa Universidade para Todos e Fundo de Financiamento Estudantil (nas instituições de graduação superior privada), as quais serão abordadas no capítulo seguinte. O acesso da grande maioria dos negros na graduação superior ainda é nas instituições privadas (Marques, 2010). Segundo Santana e Aquino (2009), de acordo com pesquisa realizada pela Federação para Assistência Social e Educacional de São Paulo, a possibilidade de um negro ingressar na universidade é de 18%, enquanto que para os brancos é de 43%.

A população negra também está sub-representada na graduação superior, principalmente nas universidades públicas. Queiroz (2004) em sua pesquisa realizada sobre a participação dos negros nas universidades federais do Maranhão, Rio de Janeiro, Paraná e Brasília afirma que em quase todas as universidades, os brancos representaram proporções superiores à metade dos estudantes. Constatou-se uma sobrerrepresentação dos brancos e uma sub-representação dos negros na universidade, mesmo nos Estados em que esses são a maioria expressiva da população como Bahia e Maranhão.

Não se pode negar que houve um avanço no acesso de negros na graduação superior. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009 mostra que há um crescimento notório na proporção de pretos e de pardos graduados na graduação superior, em relação à população de 25 anos ou mais de idade, geralmente os negros só conseguem entrar na universidade alguns anos depois da conclusão do ensino médio (Figura 6) (IBGE, 2010b).

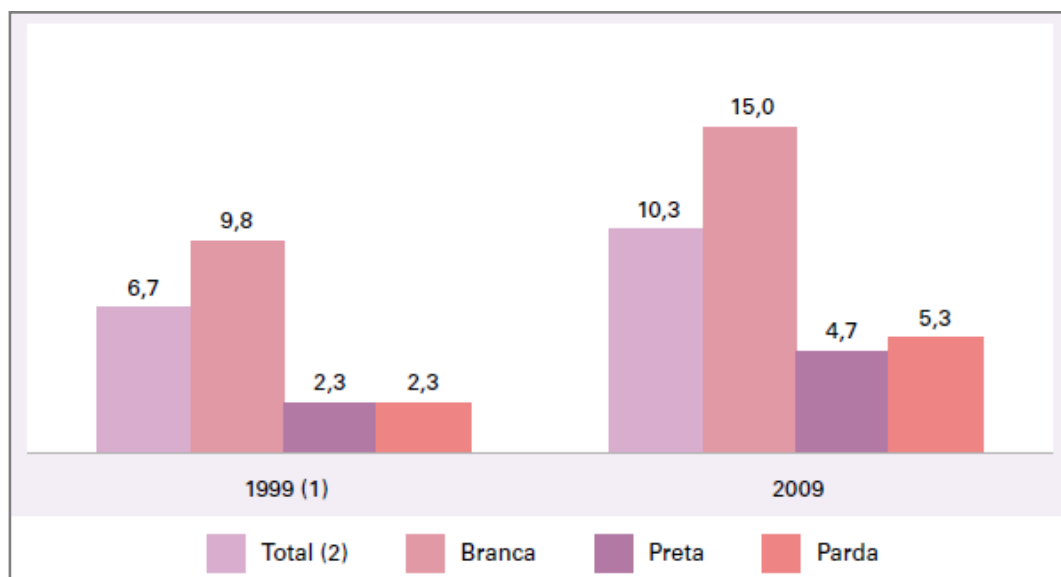


Figura 6 - Proporção das pessoas de 25 anos ou mais de idade com graduação superior concluído, segundo a cor /raça - Brasil - 1999-2009.

Nota: Exclusive as pessoas que frequentam escola.

(1) Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Inclusive graduação, mestrado ou doutorado.

Fonte: IBGE (2010a).

Em relação à população de 25 anos ou mais de idade com graduação superior concluída, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009 mostra que há um crescimento notório na proporção de pretos e de pardos graduados, com a ressalva de que o ponto de partida na comparação é 1999, com 2,3% tanto para pretos quanto para pardos. Observa-se que a quantidade de pessoas que têm graduação superior

completa é hoje cerca de 1/3 em relação a brancos, ou seja: 4,7% de pretos e 5,3% de pardos contra 15,0% de brancos têm graduação superior concluída nessa faixa etária (IBGE, 2010a).

Os estudos realizados pelos indicadores socioeconômicos demonstram as desigualdades educacionais. A taxa de escolarização líquida por sexo segundo cor/raça e nível/etapa/modalidade de Ensino no Brasil a partir do ensino médio, apresenta um distanciamento o qual se acentua na graduação superior (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2005).

Os dados permitem visualizar a desigualdade do acesso à graduação superior, visto que 16,1% de jovens brancos possuem esse nível de educação, contra apenas 4,9% de jovens negros (IBGE, 2005).

Quanto ao sexo, observa-se um percentual favorável para as mulheres na graduação superior. Segundo pesquisa realizada, as mulheres com escolaridade mais baixa trabalham menos do que aquelas com 12 anos ou mais de estudo, enquanto o inverso ocorre para os homens. Uma possível explicação é que as mulheres com menos estudo estão alocadas em trabalhos precários, muitas vezes devido somente à necessidade de complementar a renda familiar. Enquanto isso, para as mulheres mais escolarizadas, a relação entre a formalização do trabalho e a escolaridade resulta em um maior número de horas devido às próprias exigências dos postos de trabalho. No caso dos homens, aqueles com

maior escolaridade trabalham menos horas do que os outros (IBGE, 2005). Esta situação revela uma assimetria de género que se continua a perpetuar na sociedade.

A realidade de desigualdade vivenciada pela população de negros no Brasil revela a necessidade do Estado Brasileiro implementar e efetivar políticas públicas que contribuam para minimizar a subrepresentação dos negros em todos os segmentos da sociedade, em especial a educação que é a base de sustentação para as demais.

O debate sobre a implementação das políticas de ações afirmativas, segundo A. Nascimento (2007), ocorreu no Brasil por meio das pressões do Movimento Negro, que foram fundamentais, na medida em que conseguiram inserir as reivindicações na agenda oficial, sendo que estas foram formalmente efetivadas por meio de medidas legais visando à promoção da igualdade racial.

As ações afirmativas consistem

“(...) em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física (...)” (J. Gomes, 2001, p. 22).

Para R. Santos (2003), entende-se por ações afirmativas medidas especiais e temporárias, adotadas ou determinadas pelo Estado, espontâneas ou obrigatórias, buscando eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosas, de gênero e outros. Resumindo, ações afirmativas têm o objetivo de combater os efeitos acumulados decorrentes das discriminações sucedidas no passado.

Sobre o assunto, Munanga (2003) sustenta que “(...) ações afirmativas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devido à sua

situação de vítima do racismo e outras formas de discriminação (...).”.

Como demonstram os autores, ações afirmativas são políticas públicas que se constituem de medidas especiais com a finalidade de banir as desigualdades que excluem as minorias étnicas e raciais e os grupos vulneráveis.

De acordo com Bittar e Moraes (2010)

No conjunto das políticas públicas estão inseridas as políticas sociais, compreendidas como ações do Estado voltadas para o atendimento das necessidades da sociedade, relacionadas à sobrevivência humana, ou seja, às condições objetivas de subsistência dos segmentos da população que compõem uma determinada sociedade (p. 70).

Para Abranches (1987) as políticas sociais enfatizam as necessidades de aspecto social como saúde, educação, cultura, entre outras. Ao longo do capítulo sobre a situação socioeconômica do negro no Brasil, os dados demonstraram a fragilidade do Brasil referente à inserção das políticas sociais, tentando minimizar a desigualdade social, econômica e principalmente, educacional existente no país. Para esse autor, foi a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, que se iniciou a adoção de tratados internacionais voltados para a proteção dos direitos fundamentais do ser humano, mediante a adoção de instrumentos internacionais de proteção.

De acordo com Silva Jr. (2003), coordenador do *Programa de “Direito e Relações Raciais”* do Centro de Estudos das Relações de

Trabalho e Desigualdade, no Brasil, a implementação da política de ação afirmativa está em conformidade com os tratados internacionais ratificados pelo Brasil, como *Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial*, em 1965, ratificada por 167 países, dentre eles o Brasil.

Segundo o autor, norma do artigo 1º, item 4, do aludido tratado internacional, preceitua que:

Não será considerada discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou indivíduos que necessitem de proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdade fundamental, contando que tais medidas não conduzam em consequências, a manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos (p. 109-110).

No seu artigo 1º, a Convenção define discriminação racial como:

(...) qualquer distinção, exclusão restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano, (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública (p. 110).

Na visão de A. Nascimento (2007), pode-se considerar que, para o Brasil, a *III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata*, que decorreu no período de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, em Durban, África do Sul, foi para os

diversos grupos ligados ao movimento negro, um dos mais importantes eventos. Durante a convenção puderam denunciar a existência de discriminação racial no Brasil, forçando o Estado brasileiro a aceitar a denúncia e a propor políticas públicas para combatê-la:

A pressão do Movimento Negro, que submeteu o Estado brasileiro a um constrangimento no cenário internacional, denunciando o racismo, a falta de cumprimento de convenções internacionais e realizando uma manifestação durante a Conferência, em Durban, exigindo políticas de ação afirmativa e cotas para negros nas universidades foram decisivas (A. Nascimento, 2007, p. 7).

Sobre as denúncias e o combate às práticas racistas e em prol da igualdade social no Brasil, Siss (2003) afirma:

O movimento negro Nacional é o conjunto das iniciativas de natureza política, educacional, cultural de denúncia e de combate ao preconceito racial e às práticas racistas de reivindicação de mobilização. É a pressão política na luta da implementação de uma cidadania plena aos brasileiros em geral e aos afro-brasileiros em particular, atuando em prol da igualdade e da valorização dos seres humanos (p. 22).

Como já referido, a luta dos movimentos negros tem sido no sentido de tentar resgatar os erros e as injustiças do passado, porque enquanto o branco estudava e se capacitava em termos de educação”, o negro trabalhava escravizado sem oportunidade social. Nesse caso, o Movimento Negro tenta reverter o quadro das desigualdades por meio das ações afirmativas.

A necessidade de ações afirmativas surge no sentido de tentar

reparar as atrocidades que foram cometidas no passado. “Como ilustração disso, pode-se exemplificar uma corrida de três horas, na qual se liberasse o branco no primeiro minuto, e apenas, nos restantes três minutos finais, se liberasse o negro. O negro jamais poderia se equiparar ao branco nesta situação. Sendo assim, sempre permanecerá em desigualdade”; somente uma medida reparadora é que poderá equiparar o negro em relação ao branco porque o negro, obtendo uma medida compensatória, terá possibilidade de competitividade.

São muitos os países que adotam ou já adotaram as ações afirmativas “destinadas a suas necessidades”, e das minorias, sejam étnica, religiosa, de gênero, entre outras.

Sobre as ações afirmativas nos Estados Unidos, Munanga (2003) afirma:

Nos Estados Unidos, onde foram aplicadas desde a década de sessenta, elas pretendem oferecer aos afro-americanos as chances de participar da dinâmica da mobilidade social crescente. Por exemplo: os empregadores foram obrigados a mudar suas práticas, planejando medidas de contratação, formação e promoção nas empresas, visando à inclusão dos afro-americanos; as universidades foram obrigadas a implantar políticas de cotas e outras medidas favoráveis à população negra; as mídias e órgãos publicitários foram obrigados a reservar em seus programas certa porcentagem para a participação dos negros. No mesmo momento, programas de aprendizado de tomada de consciência racial foram desenvolvidos a fim de levar a reflexão aos americanos brancos na questão do combate ao racismo. Foi graças a ela que se deve o crescimento da classe média afro-americana, que hoje atinge cerca de 3% de sua população, sua representação no Congresso Nacional e nas Assembleias

estaduais; mais estudantes nos níveis de ensino correspondentes ao nosso ensino médio e superior; mais advogados, professores nas universidades, inclusive nas mais conceituadas, mais médicos nos grandes hospitais e profissionais em todos os setores da sociedade americana. Apesar das críticas contra ação afirmativa, a experiência das últimas quatro décadas nos países que implementaram não deixam dúvidas sobre as mudanças alcançadas (p.31-32).

Weisskopf (2006), ao relatar sobre seus estudos realizados sobre as ações afirmativas na Índia e nos Estados, afirma que:

(...) as ações afirmativas alçaram benefícios em termos econômicos. ... Em termos políticos, a democracia funciona melhor quando pessoas de diferentes grupos são reconhecidas, têm voz e ocupam posições importantes. Há benefícios na legitimidade e na eficiência da democracia. E há benefícios econômicos. Se há grupos a quem é negada as oportunidades, isso significa que essas pessoas talentosas, com potencial produtivo estão sendo ignoradas. Se forem criadas oportunidades via ações afirmativas, será possível identificá-las e trazê-las para o sistema econômico, onde antes elas eram descartadas. Os membros dos grupos que historicamente foram discriminados vivem em bairros pobres, frequentam escolas piores, têm menos contatos e, a menos que recebam alguma prioridade para entrarem em boas universidades e, assim conseguir bons empregos, elas não terão oportunidades. Então conseguirão ganhos econômicos em potencial. As ações afirmativas alcançaram alguns desses objetivos econômicos e políticos (p.1).

Segundo o autor, os resultados em relação à implantação de políticas de ação afirmativa são positivos, tanto na dimensão econômica quanto no social, fortalecendo a sua implantação no Brasil.

No Brasil, a ação afirmativa é de competência do Programa Nacional de Direitos Humanos que, instituído pelo Decreto n. 1.904/1996, que tem como objetivo adotar medidas compensatórias especiais que

acelerem o processo de construção da igualdade, sem qualquer discriminação no que se refere a gênero, raça, etnia e condição física ou mental (Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Brasil, 2009). Para Moraes (2009), no Brasil as ações afirmativas nasceram para atenuar a discriminação racial, a estigmatização e a desigualdade presente em todos os segmentos da sociedade.

Os objetivos das políticas de ações afirmativas consistem em fornecer privilégios às minorias étnico-raciais ou a outros grupos discriminados de acesso aos meios sociais fundamentais, como educação, saúde e emprego, dos quais, de algum modo, essas minorias estariam sendo excluídas, total ou parcialmente pela sociedade.

Feres Jr. (2005) analisou o conjunto de argumentos que justificaram as ações afirmativas na Índia, nos Estados Unidos e no Brasil e afirma que a experiência norte-americana é a mais significativa para o caso da ação afirmativa no Brasil.

Nos Estados Unidos implantaram as políticas de ação afirmativa com base em dois argumentos: “a reparação e a justiça social”. No Brasil há diferença entre os argumentos dos modos da adoção da ação afirmativa, dentre os quais se destacam o da reparação e o da diversidade, enquanto a questão da justiça social muitas vezes deixa de ser considerada. A reparação:

(...) que é um argumento de grande apelo moral que justifica medidas

compensatórias tanto para descendentes de africanos, os quais foram trazidos para este país à força e escravizados, como para indígenas e seus descendentes, que foram em grande parte dizimados ou, às vezes, escravizados. Existe hoje um grau razoável de consenso sobre a existência de desigualdade e discriminação racial em nosso país, que essa realidade se perpetua desde os tempos da colônia, e que algo deve ser feito para remediar esse problema. Não é por acaso que indígenas e afrodescendentes são os únicos grupos humanos nomeados explicitamente na constituição de 1988, o documento mais importante da refundação do Brasil democrático, o qual recomenda proteção de suas manifestações culturais por parte do Estado (Feres Jr., 2006, p. 56-57).

A condição de desigualdade e exclusão em que ainda vive a grande maioria dos negros no Brasil consolida a afirmação do autor. Para combater a discriminação no Brasil são necessárias políticas compensatórias que acelerem o processo de igualdade com a inclusão dos grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais. É na busca por essas soluções que atuam as ações afirmativas.

Nesse sentido, o Decreto n. 4.229/2002¹⁵, 1ª Parte, dispõe ao Programa Nacional de Direitos Humanos as propostas de ações governamentais para a defesa e promoção dos direitos humanos, na forma do Anexo I desse Decreto, em conformidade com o artigo 84, VI, “a”, da Constituição Federal de 1988. Sendo assim, o Presidente da República institui o Programa de Ações Afirmativas do Ministério da Cultura com alcance às entidades vinculadas, com o objetivo de aplicação de medidas implementadas pelo Programa Nacional de Direitos Humanos,

¹⁵ Revogado pelo Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009.

em especial as que beneficiam os negros, às mulheres e às pessoas portadoras de deficiência. Os critérios adotados estão elencados na Portaria n. 484, de 22 de agosto de 2002, artigo 2º e parágrafo único, instituída pelo Ministro de Estado da Cultura, conforme artigo 87, I e II, parágrafo único, da Constituição Federal de 1988.

O Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010), depois de mais de dez anos de tramitação pelo Congresso Nacional, é sancionado em 2010, pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, mas sem as políticas de cotas para negros na educação ou no mercado de trabalho. Essa ação afirmativa foi criada para estabelecer diretrizes e garantir direitos para a população negra. O artigo 1º, inciso VI, do Estatuto da Igualdade Racial, estabelece que ações afirmativas sejam os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Os vários “incisos” do artigo 4º do Estatuto da Igualdade Racial explicam como se dará a participação da população negra em condições de igualdade de oportunidades na vida econômica, social, política e cultural do país. Esta contempla, entre outros, a adoção de programas e políticas de ação afirmativa na educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamento públicos, acesso a terra, à justiça, e outros (inc. VII); do

estímulo e fortalecimento de iniciativas da sociedade civil, inclusive com prioridades no acesso a recursos públicos (inc. VI). Já o artigo 15 diz explicitamente que o poder público adotará programa de ações afirmativas, sendo que as cotas se afirmam como uma das modalidades de ação afirmativa em alguns setores sociais, principalmente na educação.

O capítulo V do Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010) trata especificamente das políticas voltadas para a inclusão da população negra no mercado de trabalho e explicita em seus artigos os meios para a promoção das ações que assegurem a igualdade de oportunidades no mundo do trabalho, tais como: programas de formação profissional, de emprego e geração de renda; acesso ao crédito para pequena produção no meio rural ou urbano; incentivo para adoção de iguais medidas no setor privado; a implementação de medidas visando à promoção da igualdade nas contratações do setor público e o incentivo à adoção de medidas similares nas empresas e organizações privadas.

No artigo 39, § 7º do Estatuto da Igualdade Racial, ao afirmar que o poder público promoverá ações para elevação de escolaridade e qualificação profissional nos setores da economia que contém alto índice de ocupação por trabalhadores negros de baixa escolarização. O artigo 40 diz que o Fundo de Amparo ao Trabalhador formulará programas e projetos para a inclusão da população negra no mercado de trabalho e orientará a destinação de recursos para seu financiamento. O artigo 41

aborda o estímulo ao empreendedorismo negro, garantindo incentivo à criação e manutenção de microempresas administradas por pessoas autodeclaradas negras e às atividades voltadas ao turismo étnico. Por seu lado, o artigo 42 contempla a possibilidade do poder executivo federal estabelecer critérios para provimento dos cargos e funções de confiança destinados a ampliar a participação de negros.

Para o Ministro da Igualdade Racial, a Lei n. 12.288/2010

(...) é um diploma de ação afirmativa voltada para a reparação das desigualdades raciais e sociais, ainda derivadas da escravidão e do desenvolvimento desigual que o país experimentou e ainda experimenta. O Estatuto da Igualdade Racial dá as condições para a construção de um novo Brasil (Presidência da República Federativa do Brasil, 2010).

As ações afirmativas permeiam todo o Estatuto da Igualdade Racial e estabelecem que sejam os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada que desenvolvam ações para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades, com o objetivo de reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas públicas e privadas, durante o processo de formação social do País.

No acesso à educação, algumas políticas foram implantadas, tais como: Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior; Programa Universidade para Todos, os quais foram abordados anteriormente.

Em 2002, o Governo Federal implementou mais um programa de ação, o Programa Diversidade na Universidade, por meio da Lei n. 10.558, de 13 de novembro de 2002.

As políticas de ações afirmativas têm alcançado enorme destaque no Brasil nos últimos anos. Contudo,

(...) isso não significa que estamos próximos (as) da solução nem longe de conflitos. Diversas formas de enfrentamento do racismo e dos seus perversos efeitos vêm sendo divulgados, mas nem todos são bem-aceitos pela sociedade em geral (C. Lopes, 2006, p. 11).

Dentre os avanços já conquistados no âmbito dos estados da federação, outras ações afirmativas passaram a ser realizadas tais como: a política de cotas em concursos e universidades públicos.

4.1. Políticas de Cotas

Dentre as várias possibilidades de ações afirmativas, conforme Domingues (2005), uma delas consiste no sistema de cotas ou política de cotas, também chamado de cotas raciais. Entende-se uma medida governamental que cria reserva de vagas em instituições públicas ou privadas para classes sociais desfavorecidas, ou seja, grupo(s) definido(s), que pode ocorrer de maneira proporcional ou não. É considerada uma política de ação afirmativa, segundo os moldes de política adotada nos Estados Unidos na década de 1960.

De acordo com M. Silva (2002), no Brasil há distorção referente às ações de políticas afirmativas e uma de suas modalidades são as cotas raciais. As ações afirmativas têm como objetivo a inclusão e a igualdade social. Visando qualquer tipo de exclusão social, essa política positiva é utilizada para inclusão das minorias étnico-raciais excluídas.

As ações afirmativas nas universidades, segundo Tagliaro (2002), são uma resposta social que visa diminuir as diferenças sociais. É neste sentido que o governo deve investir em políticas que facilitem o acesso dos jovens carentes nas universidades, eliminando a discriminação existente em todos os segmentos sociais.

De acordo com C. Lopes (2006), a cota racial é um sistema que consiste, genericamente, na reserva de vagas para determinado segmento da população. São medidas que têm como objetivo contribuir para a promoção da igualdade, inclusive da igualdade de oportunidades, garantindo o acesso a direitos fundamentais, como é o caso da educação.

Segundo J. 'D. Paula (2010), a importância da educação para o ser humano é elevada, pois é ela que abre o horizonte na preparação e orientação para a vida social, desenvolvendo-lhes a capacidade de convivência democrática, enquanto a falta dela acaba por privá-la de muitas oportunidades.

No Brasil existem cotas raciais e sociais: as cotas raciais são para pretos e pardos (negros), e eventualmente indígenas; e as cotas sociais

são para pessoas de renda familiar baixa e/ou egressos da escola pública.

O objetivo das cotas, para Carvalho e Segato (2009), é dar visibilidade a um grupo e colocá-lo no interior de lugar onde ele não é incluído. Como se pode observar nas universidades e nos serviços públicos brasileiros onde se encontra apenas um pequeno número de afro-brasileiros. Com o uso das cotas, essa população integrar-se-ia no convívio social, de modo a adquirir conhecimento, integração entre outras culturas e criação de experiências comuns, etc. A cota racial em concurso público, de acordo com Neiva (2011), é uma medida governamental que cria reserva de vagas em instituições públicas ou privadas para classes sociais desfavorecidas que, em razão de algum processo histórico depreciativo, teriam maior dificuldade para competitividade no mercado de trabalho, bem como seriam vítimas de discriminações nas suas interações com a sociedade. O candidato participará do concurso público em igualdade de condições com os demais candidatos no que se refere ao conteúdo, à avaliação, aos critérios de aprovação, ao horário e ao local de aplicação das provas e às notas mínimas exigidas para aprovação.

A cota racial no colégio eleitoral, segundo, Pereira e Daniel (2009), é um mecanismo de promoção da participação política das mulheres, com adoção das cotas por sexo nas eleições proporcionais e para a composição das instâncias de direção nos partidos políticos, em sindicatos

e centrais sindicais e entidades estudantis. A regra da Lei Eleitoral (Lei n. 9.504, de 30 de setembro de 1997) é um dispositivo legal que obriga os partidos que disputam eleições proporcionais a inscrever na disputa o mínimo de 30% e o máximo de 70% de candidaturas de cada sexo. O que não se pode admitir é relegar o direito à cota de gênero à boa vontade do partido ou da coligação em preencher as vagas. Na acepção de Melo-Silva, Lassance e Soares (2004), o sistema de cotas cria expectativas:

Atualmente, a questão do sistema de cotas também emerge como mais uma variável para aumentar a ansiedade em quem julga que poderá ter prejuízo com tal medida. Contudo, cria esperanças e gera possibilidades para inúmeras pessoas cujo sonho da carreira universitária era praticamente impossível de ser vivido. Sistemas de cotas e de bolsas de estudos consistem em temas relevantes e atuais, na ordem do dia, pois objetivam o acesso mais democrático à universidade. A educação é um bem público e cabe ao Estado exercer sua função reguladora, preservar a qualidade e promover a inclusão social (p. 38).

Marques e Maia (2006) elencam a prática da política de cotas nos segmentos da sociedade:

A sociedade brasileira esquece ou ignora outras iniciativas existentes que reconhecem o direito à diferença de tratamento legal para diversos grupos, entre as quais se exemplificam: Decreto-Lei nº. 5.452/43 (CLT), que prevê cota de dois terços de brasileiros para empregados de empresas individuais ou coletivas; a adoção de políticas destinadas a corrigir distorções pela desigualdade de direitos entre homens e mulheres; a Lei nº. 8.112/90, que prescreve cotas de 20% para os portadores de deficiência no serviço público civil da união; a Lei nº 8.213/91, que estabelece cotas para os portadores de deficiência no setor privado; Lei nº. 8.666/93, que preceitua a inexigibilidade de licitação para contratação de associações filantrópicas de pessoas

portadoras de deficiência; e a Lei nº. 9.504/97, que estabelece percentual de cotas para mulheres nas candidaturas partidárias. Esses dispositivos legais reforçam a tradição do Brasil em reconhecer que em certos momentos se faz necessário adotar medidas diferenciadas para alcançar a igualdade. Cabe ressaltar que em nenhum momento questionou-se a constitucionalidade de tais medidas (p. 50).

Conclui-se, portanto, não haver movimento contrário a essas medidas, a grande barreira se refere às cotas para negros. Conforme Munanga (2003):

A questão fundamental que se coloca não é a cota, mas sim, o ingresso e permanência dos negros nas universidades públicas. A cota é apenas um instrumento e uma medida emergencial enquanto se busca outros caminhos.... Dizer simplesmente que implantar cotas é uma injustiça, sem propor alternativa em curto prazo, é uma maneira de fugir de uma questão vital para mais de 70 milhões de brasileiros com ascendência africana e para o próprio futuro do Brasil (p.42).

A política de cotas é uma iniciativa de cunho institucional incentivada pelo Governo Federal. As universidades possuem autonomia para a definição de suas políticas afirmativas, inclusive em relação à adoção de sistemas de cotas.

O Projeto de Lei n. 3.913/2008, que institui o sistema de cotas nas instituições federais de educação profissional, tecnológica e superior, encontra-se em tramitação no Congresso Nacional. Apesar de constar essa informação no “site oficial do Governo” o projeto de lei já foi arquivado na Câmara dos Deputados e há outros que tramitam, mas sem aprovação final das Casas Legislativas.

A Lei Estadual n. 5.346, de 11 de dezembro de 2008, dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e substituiu as Leis Estaduais n. 4.151, 4 de setembro de 2003, e n. 5.074, de 17 de julho de 2007, no Estado do Rio de Janeiro. A Lei n. 5.346/2008 instituiu, por dez anos, o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais, adotado com a finalidade de assegurar seleção e classificação final nos exames vestibulares aos seguintes estudantes, desde que carentes: negros; indígenas; alunos da rede pública de ensino; pessoas portadoras de deficiência, nos termos da legislação em vigor; filhos de policiais civis e militares, bombeiros, inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

No Estado do Rio de Janeiro, que foi o primeiro a adotar as políticas de cotas com Lei Estadual n. 4.151/2003, que conforme seu último artigo revogou todas as disposições em contrário, especialmente as Leis Estaduais n. 3.524, de 28 de dezembro de 2000, n. 3.708, de 9 de novembro de 2001, e n. 4.061, de 2 de janeiro de 2003. Sendo assim, a Lei n. 4.151/2003 instituiu a nova disciplina sobre o Sistema de Cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais com o objetivo de reduzir as desigualdades étnicas, sociais e econômicas, e estabelece que as universidades públicas estaduais reservem aos estudantes carentes um percentual mínimo total de 45% distribuídos da seguinte maneira: 20% para estudantes oriundos da rede pública de ensino; 20% para negros; e

5% para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas. Este último foi modificado pela Lei Estadual n. 5.074/2007, que incluiu nesses 5% os filhos de policiais civis e militares, bombeiros, inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

A política de cotas no Brasil ainda está sendo regulamentada, no sentido de estabelecer critérios uniformes entre as instituições de ensino. Portanto, algumas universidades estaduais e federais adotaram como requisitos para o candidato concorrer ao sistema de cotas o fato de ser negro e oriundo da rede pública. Outras exigem que o candidato seja negro e com renda *per capita* mínima, e as outras ainda que apenas seja negro, podendo ser oriundo da rede pública ou privada. Esses diferenciais no processo seletivo quanto às cotas em diferentes regiões do país são concedidos, conforme dispõe a Lei Estadual n. 4.151/2003.

De acordo com a Lei Estadual n. 5.346/2008, as universidades estaduais, no exercício de sua autonomia, adotarão os atos e procedimentos necessários para a gestão do sistema, observados os princípios e regras estabelecidos na legislação estadual, em especial: universalidade do sistema de cotas quanto a todos os cursos e turnos oferecidos; unidade do processo seletivo; em caso de não preenchimento de vagas reservadas a determinado grupo, essas serão, prioritariamente, ocupadas por candidatos classificados dos demais grupos, seguindo a

ordem de classificação; caso persistirem vagas ociosas, as vagas remanescentes deverão, obrigatoriamente, ser completadas pelos candidatos não optantes pelo sistema de cotas.

Segundo S. Santos (2007), no momento da inscrição, a responsabilidade de optar pelas cotas destinadas à população negra é exclusiva do candidato. No caso de declaração falsa será anulada a inscrição do candidato e todos os atos decorrentes e responderá a processo administrativo se já nomeado, conforme previsto em lei. Para averiguação da condição de negro, o candidato sujeitar-se-á, no decorrer do certame, à avaliação por comissão a ser designada. No exame vestibular, o cotista precisa atingir o mínimo de pontos exigidos para aprovação e depois esse aluno é submetido à seleção entre os afro-brasileiros que se candidataram ao percentual reservado para as cotas raciais. Como se pode perceber, a lei deu autonomia para as universidades públicas estaduais elaborarem seu processo seletivo e pela forma de preenchimento das vagas, inclusive quanto ao quantitativo; e pelos critérios de qualificação do estudante. Esse sistema é um meio de dar oportunidade ao aluno que não dispõe de bagagem suficiente para competir com alunos oriundos de escola particular e cursos pré-vestibulares. Das universidades que optaram pelas cotas raciais, algumas relataram que muitos negros estão se destacando mais que muitos brancos, mesmo assim as universidades particulares, temendo serem

obrigadas a adotarem esta medida, estão fornecendo justificações não pertinentes, apenas temendo perdas financeiras. Essa, dentre outras, é uma das razões da pressão sobre os políticos, como também da falta de interesse das universidades particulares e da classe dominante em adotar ação afirmativa por meio de cotas raciais.

No dia 20 de novembro de 2008 a Câmara dos Deputados aprovou um projeto de lei que destina 50% das vagas em universidades públicas federais e escolas técnicas federais de ensino médio a alunos da rede pública. De acordo com o novo sistema de cotas raciais e sociais, 25% das vagas reservadas devem ser divididas proporcionalmente entre negros, pardos e indígenas. Os outros 25% serão destinados a estudantes cuja renda familiar seja de até 1,5 salários mínimo *per capita*. Além de beneficiar quem tenha cursado o ensino médio em escolas públicas, o projeto reserva subcotas para beneficiar negros, indígenas e estudantes de baixa renda. A distribuição proporcional deverá ser feita com base em levantamentos do IBGE em cada Estado (Veja, 2008).

O assunto vem sendo debatido amplamente no país, sem um posicionamento final do Poder Legislativo Federal e do Poder Judiciário Federal. Há ações impetradas no Supremo Tribunal Federal¹⁶

¹⁶ O Supremo Tribunal Federal tem como função principal zelar pelo cumprimento da Constituição Federal brasileira. Ele é o órgão máximo do judiciário, é composto por 11 ministros indicados e nomeados pelo presidente da República após aprovação pelo Senado Federal (Senado Federal do Brasil, 2012).

questionando a constitucionalidade das cotas. Há também leis estaduais e decisões monocráticas e de Tribunais de Justiça, mas sem que exista a deliberação final do Supremo Tribunal Federal. Mas para C. Lopes (2006), a adoção de cotas para estudantes de baixa renda da rede pública de ensino é importante, mas não atende diretamente à população negra, pela razão de que tal medida reforça a ideia equivocada de que não existem mecanismos de exclusão racial nas escolas, sendo esse justamente um dos fatores que mais reproduzem desigualdades entre estudantes negros e brancos.

No Brasil, segundo Moraes (2009), ainda há grandes barreiras em relação às ações afirmativas, como pode ser percebida a seguinte colocação:

Há grandes barreiras em relação à aceitação da implantação das ações afirmativas em diferentes segmentos da nossa sociedade, em especial quando se refere às cotas para negros, como uma maneira de promover oportunidade de acesso à educação superior. Os opositores dessa política utilizam vários argumentos para sua negação, dentre estes se destacam: deve-se investir em políticas de universalização e melhoria do ensino fundamental e médio para todos; o problema do Brasil é social e não racial; a política de cotas tornará o racismo mais acirrado; a qualidade da educação superior será prejudicada (p. 54).

Na sociedade brasileira, segundo S. Santos (2007), a polêmica dos que são a favor das cotas raciais na educação brasileira, se posicionam da seguinte forma:

a) A implantação do sistema de cotas nas universidades brasileiras

“embasa” nos seguintes parâmetros: exclusão dos jovens negros e indígenas das universidades; equidade: eles não são iguais (são mais pobres, menos estudados) e isso ocorre graças a um erro do passado (escravidão, preconceito racial);

b) A medida visa, portanto amenizar/consertar esse erro do passado;

c) As universidades públicas brasileiras possuem cotas para estrangeiros e porque não beneficiar os brasileiros.

Algumas das pessoas mais conhecidas na defesa do sistema de cotas raciais são: professores doutores Valter Silvério, Maria Aparecida S. Bento e André Ricardo N. Martins argumentam os fundamentos que beneficiaria os negros brasileiros:

O professor Silvério não só defende cotas para os negros, mas sustenta que a implementação de ações afirmativas deve ser entendida como reparação, indenização devida pela sociedade brasileira aos negros, ante as injustiças raciais, entre outras, de que estes foram e ainda são vítimas no Brasil.... Para Bento, os argumentos contra as cotas para os negros são fundamentados no que ela chama de branquitude, que é território do silêncio, da negação, da interdição, da neutralidade, do medo e do privilégio (racial). Mas esse silêncio é tão significativo quanto às palavras, dado que ele cala a defesa de privilégios raciais.... O professor Ricardo Martins, ... destaca que a medida é desqualificada, o racismo que atinge os negros é silenciado e a representação dos negros no discurso da imprensa é subvalorizada (S. Santos, 2007, p. 27).

Na sociedade brasileira, segundo S. Santos (2007), a polêmica dos que se posicionam contra as cotas raciais na educação brasileira se assume da seguinte forma:

- a) A implantação do sistema de cotas nas universidades brasileiras embasa nos seguintes parâmetros: a questão da meritocracia, que é a obtenção de algo por merecimento pessoal;
- b) A inconstitucionalidade de estabelecer qualquer tipo de discriminação positiva que fere o princípio da igualdade;
- c) A impossibilidade de distinguir quem é branco e quem é negro no Brasil, devido à miscigenação de raças;
- d) O fato de que essa medida pode contrariar as políticas de caráter universalistas.

O jornal Folha de S. Paulo, um dos mais lidos e prestigiados meios de comunicação impressa do país, publicou mais de um editorial posicionando-se contra cotas para os negros ingressarem nas universidades públicas brasileiras. Segundo esse jornal, a implementação de cotas para negros implicaria reparar uma injustiça com a criação de outra... (S. Santos, 2007, p. 20).

Alguns ativistas contra o sistema das cotas raciais como: a antropóloga Yvonne Maggie, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Ali Kamel, jornalista, sociólogo, atual diretor da Central Globo de Jornalismo, da TV Globo e colunista do jornal O Globo, argumentam os fundamentos contra o sistema que beneficiaria os negros brasileiros:

Conforme Maggie, a seu ver, as cotas servem apenas para dividir os brasileiros que, no geral, diz, rejeitam o racismo. Segundo ela, o sistema de cotas é fruto de pressão internacional alimentada por milhões de dólares da Fundação Ford: – Essa pressão talvez tivesse caído no vazio se não

houvesse dinheiro americano nessa história (Universidade Federal de Campina Grande, 2012).

Ali Kamel, coloca que: tem total razão ao dizer que as políticas que se tentam instituir desde o governo Fernando Henrique Cardoso, as quais retratam o pensamento do político em questão, tendem a instituir um país bicolor, deturpando um ambiente social que não guarda racismo (Mesquita Júnior, 2010).

Sobre os argumentos que se opõem às cotas, Domingues (2005), se posiciona da seguinte forma:

Opor-se às cotas e não apresentar nada de alternativo para enfrentar a desigualdade de oportunidade entre negros e brancos no campo educacional é fazer o jogo do opressor que, se de um lado, há 117 anos, decretou a abolição da escravatura, de outro, empreendeu (e empreende) uma política de exclusão e racismo (p. 174).

No Brasil, conforme A. Guimarães (2002), os que são contra as políticas de ações afirmativas referentes às cotas raciais são: a classe média e as elites, inclusive intelectuais, que se tornam setores refratários à democratização do acesso à universidade pública.

Como pode ser percebido, existe muita polêmica sobre as cotas raciais na educação e a lei ainda precisa ser regulamentada e caso seja aprovada todas as universidades públicas do país adotarão o mesmo sistema e será de grande relevância para a democratização do acesso à graduação superior no país.

Conforme frisado anteriormente, a importância da presença do movimento negro na Conferência Mundial em Durban, denunciando a

existência de discriminação racial no Brasil, e exigindo políticas de combate, obteve respostas positivas segundo Marques (2010):

A implementação de Política de cotas na educação superior pública foi à primeira medida adotada após as manifestações em Durban. A Lei nº 3708, de 9 de novembro de 2001, disciplinada pelo Decreto nº 30.766, de 04 de março de 2002, instituiu cota de até 40% (quarenta por cento) para a população negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e à Universidade do Norte Fluminense (UENF). Essas duas IES [Instituições de Educação Superior] foram as pioneiras na implantação da política de cotas para negros em universidades públicas no Brasil (p. 65).

A partir desse marco histórico, outras instituições também passaram a aderir o sistema de cotas. A cotização de vagas aplica-se a populações específicas, geralmente por tempo determinado. Essas populações podem ser grupos étnicos ou raciais, classes sociais, imigrantes, deficientes físicos, mulheres, idosos, dentre outros (J. Alves, 2010).

No que concerne especificamente à política de cotas raciais, no Brasil, para Gusmão (2008), os indicadores sociais designam as raças existentes no país quanto à cor/raça e classificam como: amarelo, branca, negra e indígena; mas, quanto à resposta da população nas pesquisas se identificando como pardo, o IBGE alia-se a movimentos raciais e declara que pardo é negro.

Para C. Lopes (2006), no que se refere a cotas raciais, destaca raça no sentido político e social:

Há alguns anos, descobriu-se que a diferença genética entre os mais diferentes grupos étnicos do mundo é muito pequena, o que derruba outro mito: a existência de raças humanas. No entanto, quando as pessoas que defendem as cotas raciais falam de “raça”, estão dando um sentido político e social ao termo. Ou seja, referem-se às pessoas que se declaram ao IBGE como “pretas” ou “pardas”. Numa leitura política, essas duas categorias de cores são entendidas como o segmento “negro” da população, pois as pesquisas mostram que as trajetórias das pessoas “pretas” e “pardas” são muito mais próximas do que a das “brancas”. A desigualdade e a discriminação raciais precisam ser corrigidas com políticas públicas e não só com a ideia de que somos um “paraíso racial”. Por isso, a política de cotas tem adotado o critério da autoclassificação, dentro de um contexto de construção da identidade negra (p. 13).

Pela política adotada no Brasil, atualmente ser negro é ser inferior e, mesmo apresentando todos os traços da etnia negra, ainda há pessoas que se identificam como sendo brancas. Com a política de cotas raciais, a pessoa tem que se declarar como negro e quando não apresenta os traços visíveis é difícil a constatação, conforme enfatiza Munanga (2004):

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento étnico-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte-americana. Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro e qualquer pessoa pode simplesmente se apresentar como negro. Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar como negro (p. 52).

Com a política de ações afirmativas no Brasil, referentes às cotas, pessoas com pele clara se declaram negros para obter o benefício, tanto que em entrevista quanto a esse questionamento, Munanga (2004) afirma:

No contexto atual, no Brasil a questão é problemática, porque, quando se colocam em foco políticas de ações afirmativas - cotas, por exemplo -, o conceito de negro torna-se complexo. Entra em jogo também o conceito de afrodescendente, forjado pelos próprios negros na busca da unidade com os mestiços. Com os estudos da genética, por meio da biologia molecular, mostrando que muitos brasileiros aparentemente brancos trazem marcadores genéticos africanos, cada um pode se dizer um afrodescendente. Trata-se de uma decisão política. Se um garoto, aparentemente branco, declara-se como negro e reivindicar seus direitos, num caso relacionado com as cotas, não há como contestar. O único jeito é submeter essa pessoa a um teste de DNA. Porém, isso não é aconselhável, porque, seguindo por tal caminho, todos os brasileiros deverão fazer testes. E o mesmo sucederia com afrodescendente que têm marcadores genéticos europeus, porque muitos de nossos mestiços são euros descendentes (p. 52).

Os afro-brasileiros, dependendo do tom da sua pele têm a seguinte classificação: pele clara (branco) e pele escura (negro), classificação essa, adotada pela ideologia do branqueamento que criou raízes profundas na sociedade brasileira, onde os negros tinham que abdicar de sua ancestralidade africana e assumir os valores dos brancos, porque apenas a beleza branca era apreciada.

Sendo assim, conforme Félix (2010), o racismo se instalou na sociedade brasileira e o próprio negro abdicou sua negritude, aderindo à ideologia do branqueamento estético, biológico e social. A ideologia do branqueamento no Brasil teve consequências nefastas porque a

comunidade negra absorveu o branqueamento como meta por meio da assimilação dos valores morais e sociais das classes dominantes, fazendo com que toda a característica cultural que remetesse ao passado africano fosse considerada inferior e motivo de vergonha.

Em 2011, segundo o Programa de Políticas da Cor na Educação Brasileira, a adoção de ações afirmativas no acesso à graduação superior contou com a adesão de 111 instituições de graduação superior, das quais 43% têm cotas específicas para estudantes negros, e 57 instituições federais de graduação superior têm políticas de ações afirmativas em seus vestibulares. Com o intuito de democratizar o acesso à graduação superior foram adotadas cotas, bônus, acréscimo de vagas ou uma combinação desses instrumentos (Controladoria-Geral da União, 2011).

Como já mencionado, foram impetradas ações no Supremo Tribunal Federal questionando a constitucionalidade das cotas raciais, e no dia 26 de abril de 2012 foram julgadas essas ações e por se tratar de uma votação inédita na legislação brasileira, os movimentos negros brasileiros fizeram várias mobilizações, com atos públicos, passeatas dentre outras mobilizações, com o objetivo da aprovação das cotas raciais.

As ações que foram julgadas são as seguintes: ação que questionava a constitucionalidade das cotas previstas no Programa Universidade para Todos; recurso de um estudante que questionava as cotas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e também ação

movida pelo Partido Democrata que afirmava que o sistema de cotas para alunos negros adotados pela Universidade de Brasília ofendia o princípio da igualdade.

Em apoio à política de cotas raciais nas universidades brasileiras, a Organização das Nações Unidas reafirmou em nota: reconhecer os esforços do Estado e da sociedade no país no combate às desigualdades e na implementação de políticas afirmativas da seguinte forma:

O Sistema das Nações Unidas no Brasil reconhece os esforços do Estado e da sociedade brasileira no combate às desigualdades e na implementação de políticas afirmativas para a consecução da igualdade de fato, consolidando, assim, o alcance dos objetivos de desenvolvimento do País. O Sistema ONU no Brasil reafirma o seu apoio ao Estado brasileiro e à sociedade civil na aceleração do processo de desenvolvimento nacional por meio da efetivação dos compromissos internacionais assumidos pelo País. Em particular, a adoção de políticas que possibilitem a maior integração de grupos, cujas oportunidades do exercício pleno de direitos têm sido historicamente restringidas, como as populações de afrodescendentes, indígenas, mulheres e pessoas com deficiências (Nações Unidas no Brasil, 2012, p. 2).

O Brasil reduziu, nos últimos anos, as taxas de analfabetismo, pobreza, desnutrição infantil e aumentou a quantidade de anos de estudos de sua população, mas ainda persistem desigualdades de gênero, raça e etnia: “... De acordo com os dados do IBGE de 2009, cerca de 70% da população considerada pobre é negra, enquanto entre os 10% mais ricos, apenas 24% são negros” (Nações Unidas no Brasil, 2012, p. 1).

Contra as cotas raciais, o Partido Democrata, autor da Arguição de

Descumprimento de Preceito Fundamental n. 186, entrou na Justiça em 2009 alegando que o sistema de cotas raciais da Universidade de Brasília, pelo qual a universidade reserva 20% de suas vagas para estudantes negros ou pardos, selecionados por uma comissão após entrevista dos candidatos, ofende oito artigos da Constituição Federal de 1988. Na petição inicial, os Democratas denominavam a comissão de seleção da Universidade de Brasília de “Tribunal Racial”, composta por pessoas não identificadas e por meio do qual os direitos dos indivíduos ficariam, sorrateiramente, à mercê da discricionariedade dos componentes...” (Gorgulho, 2012). Com a votação da medida, o negro brasileiro obteve um grande avanço, porque o Supremo Tribunal Federal brasileiro¹⁷ se posicionou favorável ao sistema de cotas raciais no país e por unanimidade os Ministros declararam a política de cotas raciais em universidades federais brasileiras compatíveis com a Constituição Federal de 1988 (Gorgulho, 2012).

O relator da ação movida pelo Partido Democrata contra o sistema de cotas raciais na Universidade de Brasília, o Ministro Ricardo Lewandowski, votou a favor da reserva de vagas para alunos negros e

¹⁷ O Supremo Tribunal Federal conta com 11 ministros, mas nessa ação referente à constitucionalidade das cotas raciais para o negro brasileiro, votaram apenas 10 ministros, porque o Ministro Dias Toffoli não participou do julgamento por ter dado um parecer no processo quando era da Advocacia-Geral da União, dessa forma se declarou incompetente (Gorgulho, 2012).

pardos e, segundo ele, trata-se de um direito protegido pela Constituição, como pode ser percebido na argumentação dele e também de cada ministro.

De acordo com Caitano (2012), o Ministro Ricardo Lewandowski referiu que a política de ação afirmativa necessário é temporária e visa corrigir as distorções. O sistema de cotas em universidades cria um tratamento desigual com o objetivo de promover, no futuro, a igualdade e o sistema de cotas deve levar em conta certos critérios para que seja declarado constitucional, como a razoabilidade no número de vagas reservadas e a transitoriedade da política afirmativa. Citou o racismo histórico que há no Brasil contra negros e pardos e destacou a dificuldade que os negros têm para chegar à universidade e a altos cargos profissionais. Ele criticou vestibulares que pretendem ser imparciais ao selecionar alunos sob o único critério de notas. O ministro considerou “plenamente aceitável” o método de auto definição para determinar a cor da pele na inscrição do vestibular, mas comentou que, para coibir possíveis fraudes na identificação dos candidatos cotistas, é possível utilizar outros mecanismos, como questionários, entrevistas, fotos e avaliação pessoal por um comitê, direito protegido pela Constituição.

O Ministro Ricardo Lewandowski reconheceu a validade das ações afirmativas como forma de tentar reduzir as históricas desigualdades sociais entre grupos étnicos e realizar a justiça social. Em seu voto, ele enfatizou que os critérios ditos objetivos de seleção, empregados de forma

linear em sociedades tradicionalmente marcadas por desigualdades interpessoais profundas acabam por consolidar ou acirrar as distorções existentes.

Para provar a persistência do quadro de desigualdades sociais no Brasil, o Ministro Ricardo Lewandowski citou informações segundo as quais cargos de alto escalão e de direção de empresas são ocupados em sua maioria por brancos. A postura deve ser, acima de tudo, afirmativa. É necessário ser essa a posição adotada pelos legisladores porque a neutralidade estatal mostrou-se, nesses anos, um grande fracasso. Apesar de ter se manifestado favoravelmente às políticas de ação afirmativa, ele ressaltou que as políticas de cotas devem ser “transitórias” porque sozinhas não poderão acabar com o racismo histórico no Brasil. Caso contrário, tais políticas poderiam converter-se em benesses permanentes em detrimento de toda a sociedade, e também não aprovadas pelo movimento negro (Jinkings, 2012).

Na acepção do Ministro Luiz Fux, não se trata de discriminação reservar algumas vagas para determinado grupo de pessoas. “É uma classificação racial benigna, que não se compara com a discriminação, pois visa fins sociais louváveis”. Porque é papel do governo e da sociedade reparar o déficit causado aos negros. “Uma coisa é vetar a discriminação, a outra é implementar uma política de integração...” (Folha de São Paulo, 26 de abril de 2012).

O Ministro Luiz Fux definiu que as ações afirmativas ainda são necessárias em um país com desigualdades sociais tão grandes como o Brasil e que a opressão racial dos anos da sociedade escravocrata brasileira deixou cicatrizes que se refletem no campo da escolaridade e a injustiça do sistema é absolutamente intolerável (Gantois, 2012).

Para Ministra Rosa Weber o sistema de cotas visa dar aos negros o acesso à universidade brasileira e, assim, equilibrar as oportunidades sociais. O sistema de cotas não viola o princípio constitucional da igualdade e sim serve para atingi-la. A pobreza tem cor no Brasil, negra, mestiça, amarela, mas tem cor (Folha de São Paulo, 26 de abril de 2012).

A Ministra Rosa Weber afirmou ainda que não se pode dizer que os brancos em piores condições financeiras têm as mesmas dificuldades dos negros porque nas esferas mais almejadas das sociedades a proporção de brancos é maior que de negros e que a representatividade na pirâmide social não está equilibrada. Se os negros não chegam à universidade, por óbvio não compartilham em igualdade de condições das mesmas chances dos brancos. Se a quantidade de brancos e negros fosse equilibrada, seria plausível dizer que o fator cor não é importante. Para ela, não parece razoável reduzir a desigualdade social brasileira ao critério econômico (Gantois, 2012).

A Ministra Cármen Lúcia mencionou que as cotas são um degrau

para alcançar a igualdade. “A melhor opção é ter uma sociedade na qual todo mundo seja igualmente livre para ser o que quiser, as cotas são uma etapa onde isso não aconteceu naturalmente” (Agência Brasil, 2012).

O Ministro Joaquim Barbosa, o único Ministro negro da Corte Suprema, acusou que a discriminação está tão enraizada na sociedade brasileira que as pessoas nem percebem:

“Aos esforços de uns em prol da concretização da igualdade que contraponham os interesses de outros na manutenção do *status quo*, é natural que as ações afirmativas sofram o influxo dessas forças contrapostas e atraiam a resistência da parte daqueles que historicamente se beneficiam da discriminação de que são vítimas os grupos minoritários. Ações afirmativas têm como objetivo neutralizar os efeitos perversos da discriminação racial”, disse Barbosa em seu voto (Gantois, 2012).

O Ministro Joaquim Barbosa citou um julgamento da Suprema Corte americana que validou o sistema de cotas para negros nos Estados Unidos, ao dizer que o principal argumento que levou àquela decisão foi o seguinte: “Os EUA eram e continuam a ser um país líder no mundo livre, mas seria insustentável manter-se como livre, mantendo uma situação interna como aquela” (Folha de São Paulo, 26 de abril de 2012).

O Ministro Cezar Peluso criticou argumentos de que a reserva de vagas fere o princípio da meritocracia. “O mérito é sim um critério justo, mas é justo apenas em relação aos candidatos que tiveram oportunidades idênticas ou pelos menos assemelhadas”, disse. “O que as pessoas são e o que elas fazem dependem das oportunidades e das experiências que

ela teve para se constituir como pessoa” (Folha de São Paulo, 26 de abril de 2012).

O Ministro Celso Peluso resumiu a questão ao afirmar que as cotas são necessárias à sociedade brasileira no atual momento, mas que devem ser analisadas no futuro para verificar se ainda atingem o objetivo de inserir negro em posições de mais destaque. E disse ainda o Ministro:

“Não posso deixar de concordar com o relator que a ideia é adequada, necessária, tem peso suficiente para justificar as restrições que traz a certos direitos de outras etnias. Mas é um experimento que o Estado brasileiro está fazendo e que pode ser controlado e aperfeiçoado” (Gantois, 2012).

O Ministro Gilmar Mendes também votou pela constitucionalidade das cotas em universidades, mas fez críticas ao modelo adotado pela Universidade de Brasília. Ele argumentou que tal sistema, que reserva 20% das vagas para autodeclarados negros e pardos, pode gerar “distorções e perversões”. O sistema de cota é constitucional, mas pode deixar de vir a ser se for mantido por muito tempo. “Seria mais razoável adotá-las como um critério objetivo de caráter socioeconômico” (Folha de São Paulo, 2012).

O Ministro Gilmar Mendes criticou o fato de as políticas de cotas da Universidade de Brasília adotarem exclusivamente o critério racial. Ele afirmou que a política pode ser aperfeiçoada e citou o exemplo do Programa Universidade para Todos, programa de bolsas de estudo do governo federal, que, além da raça, levando em conta critérios sociais.

A ideia de tribunal racial evoca a memória de coisas estranhas. Não é um modelo. Seria mais razoável adotar-se um critério objetivo de referência de índole socioeconômica. Todos podem imaginar as distorções eventualmente involuntárias e eventuais de caráter voluntário a partir desse tribunal que opera com quase nenhuma transparência. Se conferiu a um grupo de iluminados esse poder que ninguém quer ter de dizer quem é branco e quem é negro em uma sociedade altamente miscigenada (Gantois, 2012).

Ministro Gilmar Mendes lembrou o caso que envolveu dois gêmeos univitelinos, em que um entrou na Universidade de Brasília pelo sistema de cotas e o outro foi rejeitado.

Na acepção do Ministro Celso de Mello, as ações afirmativas estão em conformidade com a Constituição e com as Declarações Internacionais subscritas pelo Brasil na proteção de direitos de “... grupos vulneráveis, que sofrem a perversidade da discriminação em razão de sua origem étnica ou racial...” (Brígido, 2012).

O Ministro Marco Aurélio Mello seguiu o mesmo raciocínio externado pelos Ministros Ricardo Lewandowski, Gilmar Mendes e Cármen Lúcia. Para ele, o sistema de cotas é essencial desde que as políticas sejam temporárias. E é válida principalmente pelo que classificou como “neutralidade do Estado” em favor dos negros. “A neutralidade estatal mostrou-se nesses anos um grande fracasso. É necessário fomentar-se acesso à educação. Urge implementar programas voltados aos menos favorecidos...”, e citou também, em seu voto, convenções internacionais que estabelecem formas de se combater o preconceito e garantir

condições de igualdade. “As ações afirmativas são instrumentos compensatórios para concretizar o direito da pessoa de ter sua igualdade protegida contra práticas de discriminação étnico-racial. Uma sociedade que tolera práticas discriminatórias não pode qualificar-se como democrática”. Ele frisou também que as autoridades conseguirão fixar critérios objetivos para dizer quem poderá ser beneficiado pelas cotas. “Não basta não discriminar. É preciso viabilizar as mesmas oportunidades” (Gantois, 2012).

O Ministro Carlos Ayres Britto afirmou que a Constituição Federal de 1988 legitimou todas as políticas públicas que buscam promover setores sociais desfavorecidos pela história. São políticas afirmativas do direito de todos os seres humanos a um tratamento igualitário e respeitoso. O Presidente do Supremo Tribunal Federal, Ministro Ayres Britto, foi o último a votar. Também favorável ao sistema de cotas, Britto afirmou que os erros de uma geração podem ser revistos pela geração seguinte e é isto que está sendo feito:

Aquele que sofre preconceito racial internaliza a ideia, conscientemente, de que a sociedade o vê como desigual por baixo. E o preconceito, quando se generaliza e persiste no tempo, como é o caso do Brasil, por diversos séculos, vai fazer parte das relações sociais de bases que definem o caráter de uma sociedade (Gantois, 2012).

Durante o julgamento, todos os ministros entenderam que as cotas raciais estão de acordo com a Constituição Federal de 1988, pois têm o

objetivo de igualar parte do povo brasileiro que sofre discriminações e não tem as mesmas oportunidades de acesso ao ensino.

Como é inédita esta vitória obtida pelo negro no Brasil, o único Ministro negro do Supremo Tribunal Federal brasileiro Joaquim Barbosa, diante da unanimidade conseguida no pleito brasileiro sobre as cotas raciais, fez uma analogia referente à votação da segregação racial nos Estados Unidos:

O presidente da Corte Suprema, Earl Warren, referente à articulação da unanimidade que derrubou a segregação racial nas escolas americanas. Em 1953, o processo (Brown x Board of Education) estava com o juiz Fred Vinson, que presidia a Corte. Temia-se que ele construísse uma maioria favorecendo a persistência da segregação. O juiz Felix Frankfurter, um magistrado briguento e sarcástico, estava em casa quando um colaborador aproximou-se e anunciou: Fred Vinson foi fulminado por um ataque cardíaco. Então Frankfurter, que detestava o colega, respondeu: “Esta é a primeira prova concreta que tive, em toda a minha vida, da existência de Deus”. O presidente Eisenhower nomeou Warren, ex-governador da Califórnia, e poucos meses depois a segregação racial nas escolas foi declarada inconstitucional. A Suprema Corte sabia que sua decisão mudaria a História do país e fechou a conta por unanimidade (Gaspari, 2012).

O debate sobre o sistema de cotas raciais leva a sociedade a discutir as questões raciais, mesmo de formas divergentes, mas ainda assim, favorece a transformação dos negros na construção de sua identidade. Na graduação superior para os negros com poder aquisitivo baixo a implantação das cotas como políticas de inclusão social seria um grande indicativo de mobilidade social.

5.1. Sistema Educacional Brasileiro

O sistema educacional¹⁸ brasileiro, para Ghiraldelli Jr. (2006), é resultado de inúmeras transformações ocorridas ao longo da história da educação no Brasil, que se inicia no período em que o Brasil foi colônia de Portugal (1500 e 1820):

A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular é mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a predominância dos jesuítas; a das reformas de Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal, em 1759; e a do período em D. João VI, então rei de Portugal, trouxe, a Corte para o Brasil (1808-1821) (p. 24).

5.1.1. Brasil Colônia - Período Jesuítico (1549-1759)

Os padres jesuítas que chegam ao Brasil em 1546 nas diferentes regiões da colônia por onde passaram edificaram templos e colégios constituindo um sistema de educação. O trabalho era voltado para a conversão do indígena ao catolicismo por meio da catequese e instrução, uma vez que eles viam a religião dos negros vindos da África (na condição de escravos) como obras do demônio. No Brasil, os jesuítas expandiram sua pedagogia através do uso do teatro, da música e das danças. Para Saviani (2005) cumpriu-se o processo de aculturação da

¹⁸ “O conjunto de instituições, recursos e procedimentos, organizados de forma integrada pelo poder público, com o propósito de atingir objetivos voltados para a manutenção e desenvolvimento do ensino” (Castro, 1998, p. 82).

população colonial nas tradições e costumes do colonizador.

De fato, os jesuítas empreenderam no Brasil uma significativa obra missionária e evangelizadora, especialmente fazendo uso de novas metodologias, das quais a educação escolar foi uma das mais poderosas e eficazes. Em matéria de educação escolar, os jesuítas souberam construir a sua hegemonia. Não apenas organizaram uma ampla 'rede' de escolas elementares e colégios, como o fizeram de modo muito organizado e contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo o *Ratio Studiorum* sua expressão máxima (Sangenis, 2004, p. 93).

O *Ratio Studiorum*, ou Plano de Estudos a que se refere o autor, era um estatuto pedagógico, publicado em 1599, que tinha como meta uma educação voltada para a formação do "homem perfeito", bom cristão, temente a Deus. Para Saviani (2004) as ideias expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagógica tradicional:

A concepção pedagógica tradicional se caracteriza por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência humana e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando, a essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve se empenhar para fazer por merecer a dádiva sobrenatural. A expressão mais acabada dessa vertente é dada pela corrente do tomismo, que consiste numa articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã; tal trabalho de sistematização foi levado a cabo pelo filósofo e teólogo medieval Tomás de Aquino.... E é justamente tomismo a base do *Ratio Studiorum*... (p. 127).

Os jesuítas detiveram o monopólio da educação no Brasil Colônia,

implantaram as bases, estruturas e funcionamento das escolas durante aproximadamente 210 anos. Em 1759 este ciclo foi interrompido quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal, Sebastião de Carvalho e Melo nomeado como Ministro pelo então rei de Portugal D. José I (Seco & Amaral, 2002).

5.1.2. Brasil Colônia - Período Pombalino (1759-1822)

O Período Pombalino refere-se ao período do governo de Sebastião José de Carvalho e Melo (Marquês de Pombal), no qual realizou a chamada Reforma Pombalina, que foi um importante marco para a educação brasileira (Seco & Amaral, 2002).

Nesse período inicia-se a reforma educacional pombalina, passando a educação para as mãos do Estado. Segundo os autores, para o Brasil a expulsão dos jesuítas significou, entre outras coisas, a destruição do único sistema de ensino existente no país. Um novo Sistema Educacional é implantado para substituir o instituído pelos jesuítas: A reforma educacional do Marquês de Pombal era centrada nas relações econômicas, era prática e lógica, e nasceu, sobretudo, pela necessidade de suprir a lacuna deixada pelos jesuítas e pela busca da modernização da sociedade para o desenvolvimento da economia portuguesa.

Através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal, suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias ao

expulsar os jesuítas da colônia e, ao mesmo tempo, criava as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas (Seco & Amaral, 2002).

Nas Instruções do Alvará Régio de 1759,

(...) transparece claramente o objetivo que norteou a reforma na instrução. A preocupação básica era de formar o perfeito nobre, simplificando os estudos, abreviando o tempo do aprendizado de latim, facilitando os estudos para o ingresso nos cursos superiores, além de propiciar o aprimoramento da língua portuguesa, diversificar o conteúdo, incluir a natureza científica e torná-los mais práticos (Seco & Amaral, 2002).

Com as mudanças impostas pelo Marquês de Pombal desapareceu o curso de humanidades, que foi substituído pelas “aulas régias”, nas quais os professores organizavam e escolhiam o local onde a escola iria funcionar e requisitava do governo o pagamento de seu trabalho. Para Ghiraldelli Jr. (2006), embora tais medidas tenham desarticulado o único sistema de educação, esse período foi rico na formação de inúmeros intelectuais de grande importância para o país.

5.1.3. Brasil - Império (1822-1889)

Nesse período o Brasil foi sede do reino Português no Rio de Janeiro. Com a vinda da Corte Real para o Brasil, em 1808, D João VI, instala a sede do reino português no Rio de Janeiro, propiciando grandes transformações na colônia, tais como: abertura de portos brasileiros ao

comércio exterior, criação de inúmeros cursos de graduação superior como: Academia Real da Marinha (1808), Academia Médica - Cirúrgica da Bahia (1808) e Academia Médica - Cirúrgica do Rio de Janeiro (1809) e Academia Real Militar (1810) (Tobias, 1972).

No que concerne à educação, Ghiraldelli Jr. (2006) apresenta a estruturação dos níveis de ensino:

O ensino no império foi estruturado em três níveis: primário, secundário e superior. O primário era a “escola de ler e escrever”, ganhou um incentivo da Corte e aumentou as disciplinas consideravelmente. O secundário se manteve dentro do esquema das “aulas régias”, mas ganhou uma divisão em disciplinas, principalmente nas cidades de Pernambuco, Minas Gerais e Rio de Janeiro (p. 28).

Para Tobias (1972), mesmo diante do impulso da criação de novas instituições culturais e científicas, o sistema escolar era voltado para a elite e para o interesse das demandas da corte, como os cursos e aulas para a formação profissional. Um ano depois da volta da Corte para Portugal, em 1822, D. Pedro I proclama a independência do Brasil. Logo em seguida inicia-se a elaboração da primeira Constituição, outorgada em 1824, que contemplava um tópico específico voltado para organizar a educação nacional. O artigo 179 desta Lei Magna dizia que a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos e que o Império deveria possuir além das escolas primárias, ginásio e universidades.

Com o Ato Adicional de 6 de agosto de 1834, o governo repassa as províncias à responsabilidade da administração, regulamentação e

promoção da educação primária e secundária. Graças a essa descentralização, em 1835, surge a primeira Escola Normal do país, em Niterói, no Rio de Janeiro. Conforme M. Ribeiro (2003), no quadro geral, no final do Império os resultados da educação no Brasil não são satisfatórios com: poucas unidades escolares, cursos normais insuficientes para a demanda do país, uma demonstração clara que no período imperial a presença do Estado no sistema educacional obteve resultados pouco significativos.

5.1.4. Brasil - Primeira República (1889-1930)

Esse período é conhecido como República Velha, que se inicia com a Proclamação da República do Brasil, em 1889, com o fim da monarquia até 1930 (J. Carvalho, 1987).

Com o fim do Império e a consolidação da República inicia-se a elaboração da Constituição de 1891, que deu ao Brasil um regime Presidencialista e Representativo. Foi um regime dominado pela força elitista das oligarquias cafeeiras dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, mesmo tendo se intitulado como de tendência liberal e democrática (J. Carvalho, 1987).

No campo educacional, o governo inicia com a Reforma Benjamin Constant (1891), na qual “Reorganizou o ensino secundário, primário e a

escola normal; criou o Pedagoguim, um centro de aperfeiçoamento do magistério...” inúmeras reformas educacionais foram promovidas, no período de 1891 a 1925, com o objetivo, de estruturar o ensino primário e secundário (Ghiraldelli Jr., 2006, p. 35). A legislação do ensino evoluiu, inicia-se a preocupação com a formação do professor e com a reformulação do ensino. O Estado de São Paulo se destaca como marco inicial para a organização do sistema público educacional, com a criação do grupo escolar.

Conforme Saviani (2006), é a partir da implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo em 1890, que inicia a história da educação pública brasileira. Sobre o assunto Clark (2009) argumenta: Depois de ser criada a Escola Normal Caetano de Campos (1891) em São Paulo, o governo paulista através do Decreto Estadual nº 248, de 26 de setembro de 1894 (São Paulo - Estado 2000), resolveu criar o Grupo Escolar. À implantação dos Grupos Escolares alterou o curso de história do ensino público primário no país, através de seus projetos de organização curricular e administrativa, a criação dessa modalidade de ensino, apresentava um ensino seriado onde os alunos eram distribuídos homogeneamente sob a orientação de um só professor, cujo método seguido era o intuitivo. Isso criou novas relações de poder dentro das escolas, e a partir de 1894, se criava também o cargo de diretor escolar, além disso, renovou os saberes escolares, sendo também proposta uma

nova estrutura arquitetônica, construída especificamente para esse fim.

Para Saviani (2004), nos anos de 1920 e 1930, a educação brasileira passou por uma fase de mudança e transformação. Nos anos 20 surgiram movimentos organizados em torno de um otimismo pedagógico (preocupados com os métodos e conteúdos de ensino), dos quais pode ser citada a Fundação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, que discutiu a influência da Escola Nova e seus defensores. A Educação da Primeira República teve para si o peso da crença que seria a solução de todas as mazelas das desigualdades do país.

5.1.5. Brasil - Era Vargas (1934-1937)

A Era Vargas refere-se ao período do governo do Presidente Getúlio Vargas (1882-1954), quando os educadores conviveram com o equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a propagação da Pedagogia Nova Escola (Ghiraldelli Jr., 2006).

Durante a década de 1930 o Brasil sofre grandes mudanças. Políticos gaúchos e outros ascendem o poder por meio da Revolução em outubro de 1930. Inicia-se, assim, uma nova fase em geral dividida em três períodos, conforme Ghiraldelli Jr. (2006) explica:

O primeiro período teve Getúlio Vargas no poder como membro importante do governo revolucionário pós-outubro de 1930 o governo provisório. No segundo período Vargas governou após a promulgação da Constituição de

1934; por fim, no terceiro, Vargas exerceu o poder de 1937 até 1945 como ditador, a frente do que se chamou de “Estado Novo” (p. 39).

Na Era Vargas, o país foi se industrializando e se urbanizando, período este considerado como o marco da modernidade na história do país. Na educação, algumas medidas merecem destaque: como a Reforma do Ministro Francisco Campos, do Decreto n. 19.851, de 11 de abril 1931, que possibilitou a regulamentação e organização da graduação superior no país, adotando o regime universitário, o Conselho Nacional de Educação, que organizou o ensino secundário e comercial, regulamentando a profissão entre outras; também consolidou e regulamentou o ensino secundário. A referida reforma contribuiu e possibilitou um grande avanço na regulamentação da educação brasileira. Outra medida importante deste período histórico foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento redigido por Fernando Azevedo (Ghiraldelli Jr., 2006).

O marco para a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de acordo com Saviani (2004), ocorreu durante a realização da IV Conferência Nacional de Educação, em 1931. O chefe do governo provisório, Getúlio Vargas, durante o seu discurso na abertura do evento, solicitou a colaboração para a criação de um projeto que definiria a política educacional do novo governo:

Como uma espécie de coroamento de um processo que se vinha desenvolvendo desde a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, foi lançado em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Dirigido “ao povo e ao governo”, esse manifesto propunha realizar a

reconstrução social pela construção educacional (Saviani, 2006, p. 33).

O referido documento foi sem dúvida um importante legado para a educação brasileira no século XX, apresentando princípios de uma educação pública laica, gratuita e obrigatória, promovendo uma educação integral em todas as etapas do desenvolvimento do ser humano. Inserindo diretrizes e posições, interferiu diretamente na elaboração da Constituição de 1934, que foi a primeira carta magna a dedicar um capítulo específico à educação e cultura, estipulando a exigência da fixação do Plano Nacional de Educação e das diretrizes da educação, intitulado como dever do Estado a organização da educação em nível nacional.

Saviani (2000) pontua que:

A origem da temática relativa às diretrizes e bases da educação nacional remonta à Constituição Federal de 1934, a primeira de nossas cartas magnas que fixou como competência privativa da União “traçar diretrizes da educação nacional” (Artigo 5º, Inciso XIV) (p. 9).

Outro marco na educação do Brasil foi em 1934, conforme Tobias (1972), a criação da Universidade de São Paulo. Nessa universidade, a Faculdade de Filosofia, com ênfase na educação propedêutica e o Instituto de Educação para a Formação de Cursos Técnicos e Profissionais, demonstram claramente uma educação destinada à elite e outra voltada para a classe trabalhadora.

A Constituição de 1937, não apresentou mudanças na educação, conforme Tobias (1972) permaneceu diferenciado para ricos e pobres,

formando a elite intelectual para assumir o poder e os pobres para atender a demanda do mercado. Contrastando com os períodos anteriores, não há como negar que os anos de 1930 foram bastante férteis para a educação brasileira, com a implantação de novas tendências pedagógicas, a Escola Nova, diferenciava da educação tradicional ao apregoar que o processo de aquisição de novos conhecimentos surge da ação e da iniciativa da criança.

Sobre o assunto, Saviani (2008) nos traz valiosa contribuição:

(...) a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escola novista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afastamento o afrouxamento das disciplinas e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos acabou por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento. Em contrapartida a ‘Escola Nova’ aprimorou o ensino destinado às elites (p. 8-9).

Para o autor, outro fato que merece destaque foi o conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946, pelo então Ministro da Educação do Novo Estado, Gustavo Capanema, dentre as quais se destacam: as Leis Orgânicas do Ensino, que ordenou o ensino primário, secundário e normal em 1946.

Foi também na escola nova que o Ministro Capanema, visando à

demanda de mão de obra especializada, criou o Sistema de Ensino Profissionalizante: o Serviço Nacional de Aprendizagem e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, em convênio com a Confederação das Indústrias e Comércio, para o ensino de cursos profissionalizantes, o que é chamado hoje de Sistema “S”¹⁹. Com o fim da Era Vargas termina o Estado Novo, em outubro de 1945.

5.1.6. Brasil - Período do Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964)

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2006), o fim da Segunda Guerra Mundial repercutiu na política brasileira, encerrando o período ditatorial do Estado Novo (1937-1945). Inicia uma fase de redemocratização do país com busca do retorno e a normalidade democrática é promulgada a quarta Constituição da República de 1946, adotando cunho democrático-liberal, onde determina que a educação seja direito de todos, e que esta seja dada no lar e na escola. Outro princípio da Constituição é a

¹⁹ Conjunto de entidades corporativas empresariais voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, tem raízes em comum e características organizacionais similares e compõe a educação profissional e tecnológica atingindo uma parcela expressiva das suas ações educacionais: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), entre outros (Ministério da Educação do Brasil, 2009).

obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, que reafirma o compromisso da União em legislar sobre as diretrizes e base da educação. Durante o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), o Brasil viveu um período de notável desenvolvimento econômico e relativa estabilidade política.

Para o autor, a elaboração da Lei de Diretrizes e Base da Educação inicia-se em 1947, só sendo aprovada em 20 de dezembro de 1961, com grandes debates Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Destaca-se também no início da década de 1960 a pedagogia e ou método Paulo Freire²⁰, que propunha alfabetizar milhares de pessoas ao mesmo tempo. O referido método teve total apoio do governo, mas não chegou a ser plenamente executado devido ao golpe militar de 1964. O seu ideário referia que todo ato educativo é um ato político, consiste numa proposta para a alfabetização de adultos desenvolvida pelo educador Paulo Freire, que considerava a educação convencional como “bancária”.

Conforme Saviani (2008), a Lei n. 4.024/1961 se destaca pela unificação do sistema escolar e a sua descentralização, ao ressaltar os princípios de gratuidade e obrigatoriedade garantidos para o Ensino

²⁰ Esse método, nascido em 1962, consiste numa proposta para a alfabetização de adultos desenvolvida pelo educador brasileiro Paulo Freire. Pode-se encontrar todo material sobre Paulo Freire na obra intitulada *Paulo Freire - Uma Bibliografia* (1996).

Primário, sem especificidade referente à faixa etária. Apresenta a competência dos Estados e do Distrito Federal na autorização, funcionamento e inspeção dos estabelecimentos de ensino primário e médio privados. A política educacional brasileira continua limitada na sua específica democratização de acesso apenas ao ensino fundamental.

A partir de 1964 até o final dos anos 1980, o Brasil viveu sob o regime da ditadura militar.

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, foi pautado em termos educacionais pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parte dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional (Ghiraldelli Jr., 2006, p. 112).

Segundo o autor, foi um período de grande repreensão e controle social, houve perseguições, torturas, exílio, professores considerados subversivos foram demitidos, livros considerados de esquerda foram confiscados.

A Constituição Federal de 1967, promulgada em 24 de janeiro de 1967, não houve alteração a respeito da educação. Conforme Saviani (2008), foi mantida como competência da União legislar sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mas, durante todo o período da ditadura militar não houve elaboração de uma nova legislação. As alterações e

mudanças na organização de ensino foram feitas por meio de legislações específicas. Em relação à educação, os projetos e ações do governo apontavam um engajamento ao capital internacional, em concordância com essa ideia o governo assina os chamados acordos “MEC/USAID” - Ministério da Educação e Cultura/United States Agency for International Development.

De acordo com M. Ribeiro (2003), tais acordos deram ao USAID o poder de controle e atuação em todos os níveis da educação, no funcionamento do sistema escolar, controle de conteúdos, distribuição de livros didáticos e até mesmo publicação de novos exemplares. Também houve a participação direta de técnico do USAID na reorganização do Sistema Educacional brasileiro. Dos quais se destaca: a reforma universitária, Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que cria departamentalização, a matrícula por disciplina, e o regime de créditos, e passa a adotar o vestibular classificatório para o acesso à graduação superior. A Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, aumenta de 4 para 8 anos a escolaridade obrigatória na rede pública de ensino, passando a ser chamada de “ensino de 1º Grau” com 8 anos, 2º Grau (3 anos) e graduação superior. Destaca-se a expansão nas redes privadas do ensino superior e surgimento da pós-graduação entre a década de 1970 e parte da década de 1990.

Para a autora, é possível inferir que, em relação ao ensino médio a

implantação dos cursos profissionalizantes era para atender a demanda das classes populares, já a graduação superior era para as elites. Com o fim da Ditadura Militar o país passa por um período de transição democrática, período de grandes mobilizações sociais e conquistas para a educação brasileira, com a contribuição entre União, Municípios, Estados e a organização e mobilização popular.

Na acepção de Ghiraldelli Jr. (2006), a redemocratização do país se consolida com a Constituição Federal de 1988, trazendo o reconhecimento dos municípios como entidade federativa, dando ênfase no municipalismo, presentes também na nova Lei de Diretrizes e Base da Educação, na qual se destacam algumas conquistas importantes, como: a consagração da educação como direito público subjetivo, a gestão democrática do ensino público, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental, o atendimento especializado aos portadores de necessidades especiais, e o dever do Estado no oferecimento de creches e pré-escola para criança de 0 a 6 anos. Além disso, define como competência exclusiva da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2006), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996) traz um conjunto de definições políticas que orientam o sistema educacional e introduzem mudanças significativas na educação do Brasil. A Lei de Diretrizes e Base da Educação buscou normatizar o rumo à educação brasileira, regulamentou o funcionamento

do sistema de ensino nacional, norteou os princípios educativos e os rumos que orientam a organização dos sistemas educacionais do Brasil e especificou os níveis de modalidades de ensino. Com base no ordenamento geral da educação, estabelecida na referida lei, se constituiu o “novo” sistema educacional brasileiro vigente em todo o território nacional.

“Não existe sistema educacional no Brasil”, de acordo com Saviani (2000, p. 109), e também não há articulação entre os sistemas de ensino das diversas esferas administrativas. Saviani (2010) destaca que houve no Brasil três oportunidades de organização de um Sistema Nacional de Educação: a primeira ocorreu na década de 1930 com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e com a Constituição Federal de 1934, que inscreveu a exigência de fixação, pela União, das diretrizes da educação nacional e a formulação do Plano Nacional de Educação (pp. 775-776); oportunidade perdida com o advento do Estado Novo. A segunda foi com a promulgação da Constituição Federal de 1946, que manteve a exigência de fixação por parte da União, das diretrizes e bases da educação nacional. Finalmente, a terceira oportunidade, de organização do Sistema Nacional de Educação surgiu com a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em decorrência da atual Constituição Federal de 1988.

Para Saviani (2010), mais uma vez foi inviabilizado, conforme

afirmação:

A interferência governamental, que preferiu uma LDB [Lei de Diretrizes e Base da Educação] minimalista para não comprometer sua política educacional que promovia a desresponsabilização da União com a manutenção da educação, ao mesmo tempo em que concentrava em suas mãos o controle, por meio de um sistema nacional de avaliação do ensino em todos os seus níveis modalidades (p. 776).

Observa-se também que mesmo diante das legislações vigentes e de avanços e mudanças significativas, ainda há grandes lacunas a serem preenchidas entre as leis e a realidade praticada e vivenciada pela população brasileira. Historicamente, o Brasil tem apresentado fragilidades na inserção das políticas sociais e ainda apresenta grande desigualdade social, econômica e, principalmente, educacional.

De acordo com o documento final da Conferência Nacional de Educação (CNE) (2010):

O Brasil ainda não efetivou o seu Sistema Nacional de Educação, sendo este um dos fatores que tem contribuído para a existência de altas taxas de analfabetismo e para a frágil escolarização formal de sua população,.... E, ao não implantar o seu sistema, contemplando o setor público e privado, o país não vem cumprindo integralmente o que estabelece a Constituição Federal de 1988, que determina, em seu artigo 22, que compete à união legislar sobre as diretrizes e base da educação nacional. Se de um lado o Estado brasileiro tem uma Lei Nacional de Ensino (LDB/1996), um órgão legislativo (Congresso Nacional), um órgão que normatiza todos os sistemas (CNE) e um órgão que estabelece e executa as políticas de governo (MEC), de outro não construiu, ainda, uma forma de organização que viabilize o alcance dos fins da educação e, também, o estatuto constitucional do regime de colaboração entre os sistemas de ensino (federal, estadual/distrital e municipal), o que tornaria viável o que é comum às esferas do poder público

(União, Estados/DF e Municípios): a garantia de acesso à cultura, à educação e à ciência (art. 23, inciso V) (p. 20).

Diante do exposto, fica a expectativa de uma nova possibilidade de que, com os resultados exposto pela Conferência, se possa finalmente instituir um Sistema Nacional de Educação, que seja, conforme nos afirma Saviani (2010), “(...) um conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional (...)” (p. 776). De forma, espera-se que o novo Plano Nacional de Educação, em construção, contemple o proposto no documento final da Conferência Nacional de Educação, que apresenta as diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, o que se constitui como marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade.

5.2. Organização do Sistema Escolar Brasileiro: Aspectos Legais e Organizacionais

O sistema de ensino no Brasil, conforme Saviani (2005), é organizado em regime de colaboração entre a União, os Estados e o Distrito Federal. As condições para a construção de um sistema de ensino estão de acordo com o conhecimento dos problemas educacionais de cada região.

Princípios da organização conforme Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) - dos órgãos administrativos: a) sistemas federais - Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; b) sistemas estaduais - Secretaria Estadual de Educação; Conselho Estadual de Educação e Delegacia Regional de Educação; c) sistemas municipais: Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação; d) organização administrativa, pedagógica e curricular do sistema de ensino no Brasil; e) sistema de ensino federal - instituições de ensino mantidas pela união, instituições privada que oferecem a graduação superior e os órgãos federais de educação.

O Governo Federal, representado pelo Ministério da Educação e do Desporto, organiza e financia o sistema federal de ensino e presta assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade compulsória, isto é, os nove anos do ensino fundamental.

Fazem parte do sistema federal, as universidades, as instituições de graduação superior isoladas, centros federais de educação média e tecnológica e uma rede de escolas técnicas agrícolas e industriais em nível de 2º Grau. Além da responsabilidade direta pela rede de graduação superior, o Governo Federal é também responsável pelo programa nacional de apoio à pós-graduação. A União cabe à organização do sistema de ensino federal e dos territórios, financiando as instituições

públicas federais, exercendo em matéria educacional função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

Do ponto de vista administrativo, cada sistema de ensino é regulado por um órgão normativo e gerido por um órgão executivo central. Assim, no plano federal, as normas de funcionamento são estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, e as decisões políticas, de planejamento e execução administrativa são de responsabilidade do Ministro de Estado, assistido pelas diversas secretarias, órgãos e serviços que compõem o Ministério da Educação e do Desporto.

Os Estados e o Distrito Federal atuam principalmente no ensino fundamental e médio definindo formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. Nos últimos anos, Estados e Municípios passaram a atuar também na graduação superior.

5.3. Níveis e Modalidades de Ensino

Além dos princípios gerais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, o sistema educativo brasileiro foi redefinido pela nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional (Lei n. 9.394/1996), na qual ficaram estabelecidos os níveis escolares e as modalidades de educação e

ensino, bem como suas respectivas finalidades.

5.3.1. Educação básica

A nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional (Lei n. 9.394/1996) define que a educação escolar brasileira está constituída em dois níveis: educação básica e graduação superior.

A Educação Básica é formada pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores:

A Educação Infantil, que compreende a creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até três anos e onze meses; e a pré-escola, com duração de dois anos.

O Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de nove anos, é organizado e tratado em duas fases: dos cinco anos iniciais e dos quatro anos finais.

O Ensino Médio, com duração mínima de três anos. Tendo como níveis e modalidades de ensino a educação infantil, a educação fundamental, o ensino médio e a graduação superior:

a) Educação infantil:

A educação infantil,²¹ concebida como etapa preliminar da escolaridade visa proporcionar condições para o desenvolvimento físico, afetivo psicológico, intelectual e social da criança de 0 a 5 anos, em complementação à ação da família e da comunidade.

Compreende o atendimento realizado em creches, para crianças de 0 a 3 anos; e a pré-escola, destinada a crianças de 4 a 5 anos. Foi somente a partir da Constituição Federal de 1988 que a educação infantil passou a ser formalmente de responsabilidade dos Estados, cabendo aos municípios fomentar o seu desenvolvimento.

b) Ensino fundamental:

O ensino fundamental, também denominado ensino de primeiro grau, é constitucionalmente obrigatório, destina-se à formação da criança e do pré-adolescente de 6 a 14 anos. Distribuído em nove anos, são em duas fases com características próprias, chamadas de: anos iniciais, com cinco anos de duração, em regra para estudantes seis a dez anos de idade; e anos finais, com quatro anos de duração, para os de onze a quatorze anos de idade.

O ensino fundamental é de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos completos até o dia 31 de março do ano em que

²¹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram revistas e estão atualizadas pela Resolução n. 5/2009, fundamentada no Parecer n. 20/2009, ambos do Conselho Nacional de Educação do Brasil/Câmara de Educação Básica.

ocorrer a matrícula, conforme estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação do Brasil/ Câmara de Educação Básica no Parecer n. 22/2009 e Resolução n. 1/2010, e tem como objetivo o domínio progressivo da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão das leis que regem a natureza e as relações sociais na sociedade contemporânea e o desenvolvimento da capacidade de reflexão e criação, em busca de uma participação consciente no meio social. As áreas de conhecimento no ensino fundamental contemplam os componentes curriculares: a) linguagem - língua portuguesa, língua materna para educação indígena, língua estrangeira moderna, artes e educação física; b) matemática; c) ciências da natureza; d) ciência humana (geografia e história) e ensino religioso.

A parte diversificada está a cargo de cada sistema de ensino e, quando for o caso, de cada escola, atendendo às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia. Buscando melhoria no ensino obrigatório o Presidente da República sancionou a Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que regulamenta o ensino fundamental de nove anos e altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei n. 9.394/1996), que estabelece as diretrizes da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

c) Ensino médio:

O ensino médio compreende o aprofundamento, a consolidação e a finalidade dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. É a etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade, de acordo com o estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação do Brasil/Câmara de Educação Básica, Parecer n. 5/2011: a) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; b) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; c) o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; d) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Tendo como base comum por áreas de conhecimento: linguagens, códigos e tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias.

d) Modalidades no ensino básico:

Em todas as etapas da educação pode corresponder uma ou mais modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar, Quilombola e

Educação a Distância.

No Estado de Mato Grosso do Sul, em diferentes regiões contemplam as modalidades conforme a necessidade.

e) Educação de jovens e adultos:

Educação de jovens e adultos (ensino fundamental ou médio) constitucionalmente: direito público subjetivo. O artigo 208, inciso I, da Constituição Federal de 1988 determina a garantia de Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria.

f) Educação Profissional:

Referente à profissionalização, a Lei de Diretrizes e Base da Educação, (Lei n. 9.394/1996) modificada pela Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008, “(...) prevê formas de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional: articulada (integrada ou concomitante) e a subsequente, atribuindo a decisão de adoção às redes e instituições escolares (...)” (Parecer n. 5/2011, do Conselho Nacional de Educação do Brasil/Câmara de Educação Básica).

g) Educação do Campo:

A educação para a população rural está prevista no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei n. 9.394/1996) e contempla adaptações necessárias às peculiaridades de cada região. As Diretrizes

Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estão orientadas pelo Conselho Nacional de Educação do Brasil/Câmara de Educação Básica pelo Parecer n. 36/2001 e Resolução n. 1/2002, e pelo Parecer n. 3/2008 e Resolução n. 2/2008. Compreende a educação dos camponeses e dos quilombolas em todas as etapas da educação básica, com o objetivo de universalizar o acesso e erradicar o analfabetismo, oferecendo aos alunos do campo as mesmas condições para uma formação integral, articulando o ensino com a produção e a preservação.

Visando a garantia do oferecimento desta modalidade de ensino, alguns Estados inseriram em suas constituições normas programáticas que possibilitam a execução desta modalidade de ensino e a melhoria de sua qualidade, bem como a valorização do professor que atua no campo.

A Carta do Mato Grosso do Sul, em seu artigo 154, dentre os princípios e normas de organização do sistema estadual de ensino, insere a obrigatoriedade do Estado fixar diretrizes para o ensino rural e técnico, que será, quando possível, gratuito e terá em vista a formação de profissionais e trabalhadores especializados, de acordo com as condições e necessidades do mercado de trabalho (Parecer n. 36/2001, do Conselho Nacional de Educação do Brasil/Câmara de Educação Básica).

h) Educação indígena:

Com base no Referencial Nacional para o funcionamento das escolas indígenas de 10 de novembro de 1999. Esta modalidade tem

diretrizes próprias instituídas pela Resolução n. 3/1999, com base no Parecer n. 14/1999, do Conselho Nacional de Educação do Brasil/Câmara de Educação Básica, que fixou Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas. A educação indígena é oferecida com o objetivo de garantir a diferença étnico-cultural das comunidades indígenas.

A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia (art. 8º da Resolução n. 3/1999, do Conselho Nacional de Educação do Brasil (Câmara de Educação Básica).

i) Educação para os Quilombolas:

A Educação Escolar para os Quilombolas é oferecida em áreas remanescentes dos quilombos com legislação específica, Lei n. 10.639/2003, Parecer n. 003/2004 e a Resolução n. 01/2004 do Conselho Nacional de Educação do Brasil/Conselho Pleno, e orientam o cumprimento desta modalidade de ensino. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada a diversidade e cultura.

O cumprimento da legislação é de fundamental importância, visto que, segundo dados da Fundação de Cultura Palmares, no Brasil existem 1.305 comunidades quilombolas, distribuídas nas diferentes regiões do país. a realidade na maioria destas comunidades ainda é desigual e inaceitável.

Nas comunidades remanescentes de Quilombos, o acesso à escola para estas crianças é difícil, os meios de transportes são insuficientes e inadequados, e o currículo escolar está longe da realidade. [...] raramente os alunos quilombolas veem sua história, sua cultura e as particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos (Ministério da Educação do Brasil, 2010, p. 55).

j) Educação Tecnológica e Formação Profissional:

A Educação Profissional e Tecnológica, em conformidade com o disposto na Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei n. 9.394/1996) com as alterações introduzidas pela Lei n. 11.741/2008, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis de modalidades de educação e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (art. 39). É oferecida em parceria com os chamados Sistemas “S”.

k) Educação Especial²²:

Modalidade de ensino transversal a todas as etapas e outras modalidades, como parte integrante da educação regular. Cabem às

²² As atuais Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica são as instituídas pela Resolução n. 2/2001, com fundamento no Parecer n. 17/2001, do Conselho Nacional de Educação do Brasil/Câmara de Educação Básica, complementadas pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Resolução n. 4/2009, com fundamento no Parecer n. 13/2009, do Conselho Nacional de Educação do Brasil/Câmara de Educação Básica), para implementação do Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008 (revogado pelo Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011), que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.

instituições de ensino a organização para o atendimento, considerando as necessidades especiais específicas dos estudantes.

l) Educação à Distância:

Esta modalidade está regida pelo Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamentador do artigo 80 da Lei de Diretrizes e Base da Educação, que trata da Educação à Distância. Para o seu desenvolvimento são utilizados as tecnologias de informação e comunicação com professores e estudantes.

m) Graduação Superior no Brasil:

A graduação superior no Brasil é oferecida por universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores e centros de educação tecnológica, conforme o Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997 (revogado pelo Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001; este revogado pelo Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006). Alguns cursos são oferecidos na modalidade da educação a distância por instituições públicas e privadas. Estes têm como finalidade formar profissionais de diferentes áreas do saber, promover a divulgação dos conhecimentos científicos, culturais e técnico. O seu objetivo é o aperfeiçoamento da formação cultural do jovem, desenvolvimento o espírito científico e do pensamento reflexivo, incentivando a pesquisa e investigação científica promovendo a extensão capacitando-o para o exercício da profissão, para o exercício da reflexão crítica e a participação

na produção e sistematização do saber. A carga horária é de 200 dias letivos, excluindo o período para exames finais (art. 43 da Lei de Diretrizes e Base da Educação).

Cabe às instituições superiores, públicas e privadas, a promoção da pesquisa científica e o desenvolvimento de programas de extensão, seja na forma de cursos ou de serviços prestados diretamente à comunidade. As atividades de pesquisa estão concentradas nas instituições públicas.

Quanto ao acesso à graduação superior no Brasil, o processo é seletivo e, oferece diferentes modalidades, dependendo da instituição: provas durante o ensino médio, vestibular classificatório. O resultado da Avaliação Nacional do Ensino Médio (art. 44 da Lei de Diretrizes e Base da Educação), por meio do Sistema de Seleção Unificada foi desenvolvido pelo Ministério da Educação para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de graduação superior que utilizarão a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como única fase de seu processo seletivo.

A seleção é feita pelo sistema com base na nota obtida pelo candidato na Avaliação Nacional do Ensino Médio. No momento da seleção, os candidatos podem consultar as vagas disponíveis, pesquisando as instituições e os seus respectivos cursos participantes. Nas instituições públicas prevalece o vestibular e a Avaliação Nacional do Ensino Médio. Mediante resultados da Avaliação Nacional do Ensino Médio, há políticas

públicas que contribuem para o acesso das minorias sociais, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) as cotas e outros, sobre os quais discorreremos mais adiante.

O educando pode optar por três tipos de graduação: bacharelado, licenciatura e formação tecnológica. Os cursos de pós-graduação são divididos entre *lato sensu* (especializações e *The Master of Business Administration*) e *strictu sensu* (mestrados e doutorados).

Os cursos de Graduação são aqueles voltados áreas do conhecimento como o campo das Artes Plásticas e Cênicas, Design, Geografia, Química, Física, Letras, Economia ou na formação de outras profissões como Direito, Jornalismo, Administração de Empresas e Medicina entre outras.

A graduação compreende:

- Bacharelado - curso com duração entre três a seis anos nas áreas das Ciências Humanas, Ciências Sociais, Artes, Matemática, Ciências Naturais e na formação das profissões regulamentadas como Farmácia, Odontologia, Medicina, Fisioterapia, Veterinária, Administração, Direito, Engenharia, Arquitetura, entre outros;
- Licenciatura - o curso habilita o seu titular a ser um professor em diferentes áreas do conhecimento;
- Tecnológico - confere a titulação de Tecnólogo, ou seja, mão de

obra especializada em diversas áreas do conhecimento, cobrindo demandas específicas de mercado, curso de curta duração, varia entre dois a três anos;

- Pós-graduação - pós-graduação *lato sensu* (mestrado e doutorado), pós-graduação *stricto sensu*, e extensão pelas instituições de ensino, são cursos livres e abertos a candidatos que atendam aos requisitos do curso e da instituição.

A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, órgão do Ministério da Educação do Brasil, é a unidade responsável por garantir que a legislação educacional seja cumprida com qualidade nos cursos superiores do país.

Para medir a qualidade dos cursos de graduação no país, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e o Ministério da Educação do Brasil utilizam o Índice Geral de Cursos, divulgado uma vez por ano, logo após a publicação dos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudante. O Índice Geral de Cursos usa como base uma média de conceitos de curso de graduação da instituição, ponderada a partir do número de matrículas, mais notas de pós-graduação de cada instituição de graduação superior.

n) Educação à Distância - Graduação Superior:

Além da forma presencial, ainda é possível formar-se por Ensino a Distância. Nessa modalidade, o aluno recebe livros, apostilas e conta com

a ajuda da internet. A presença do aluno não é necessária dentro da sala de aula. Existem também cursos semipresenciais, com aulas em sala e também à distância. No Brasil a graduação superior na modalidade à distância é uma expansão da nova realidade educacional nas instituições públicas e privadas.

6.1. Brasil

A República Federativa do Brasil está localizada na América do Sul, o território brasileiro é formado por vinte e seis Estados e um Distrito Federal, sendo um dos maiores países do mundo, sua área é de: 8 514 876 km². Sua população, de acordo com o Censo 2010, é de 190.732.694 habitantes (IBGE, 2012).

O Brasil, segundo V. Moreira (1998), tem como capital a cidade de Brasília, que está localizada no Distrito Federal, na Região Centro-Oeste. Foi inaugurada em 21 de abril de 1960 pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira. A capital foi planejada para ser construída na região central do país. O projeto da cidade foi desenvolvido pelo projetista Lucio Costa e o arquiteto Oscar Niemeyer, durante o governo do Presidente Juscelino Kubitschek, no período de 1956 a 1960.

O Brasil apresenta uma grande diversidade natural, econômica e cultural. O país está dividido em cinco grandes regiões e em cada uma das regiões brasileiras existe grande diversidade, por meio do clima, de suas paisagens, pelos costumes da economia e modo de vida dos seus habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2011a).

Conforme o IBGE (2010a), as cinco grandes regiões brasileiras possuem as seguintes características:

a) Região Norte - clima quente e úmido, onde se encontra a floresta

amazônica, de onde são extraídos diversos recursos naturais, de forma sustentável. Contudo, são enfrentadas dificuldades em preservá-la, visto ter sido registrado um aumento de invasões de pessoas e empresas que tem ocasionado uma grande devastação, apesar do Governo Federal tem criado projetos para proteção. A região é a maior e a segunda menos populosa, inclui os Estados do Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Roraima, Rondônia e Tocantins, com uma área de 3.853.327 km². Dos Estados que hoje integram a região, três eram territórios e um, o de Tocantins, foi o que resultou do desmembramento do antigo Estado de Goiás. É a região com o maior número de população indígena do país; sua área é de 3.853.327 km² (45% do território brasileiro) e sua população é de 15.865.678 habitantes (8% da população brasileira).

- b) Região Nordeste - clima semiárido, com grandes períodos de secas, com seu extenso litoral e clima quente. Sua área é de 1554,257 km² (18% do território brasileiro) e sua população é de 53.078.137 habitantes. É a segunda mais populosa, correspondendo em termos percentuais a algo em torno de 28% da população brasileira. Ultimamente, os nordestinos têm enfrentado uma das maiores secas da história, em alguns lugares, a população recebe água apenas por intermédio de um

caminhão pipa enviado pela prefeitura local. Formada pelos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe.

c) Região Centro Oeste - clima tropical e semiúmido, quente e chuvoso, que abriga vegetações como da floresta amazônica. A sua maior atividade econômica é a pecuária, sua população contém grande número de imigrantes. No Estado do Mato Grosso do Sul está concentrada a segunda maior população indígena do país. Formada pelos Estados de Mato Grosso , Mato Grosso do Sul , Goiás e Distrito Federal. O Estado de Mato Grosso do Sul está localizado na região Centro-Oeste, com superfície de 358,2 mil km². Limita-se a leste com Minas Gerais, São Paulo e Paraná e ao norte, com Mato Grosso e Goiás, também faz limites internacionais com a Bolívia e Paraguai. Sua população é a segunda em extensão territorial, 1.606.371 km² para mais ou menos, é a última em número de habitantes, 14 milhões de habitantes, ou seja, cerca de 7,5% da população total do país. A região possui 78 municípios, divididos em quatro mesorregiões: Centro-Norte, Leste, Sudoeste e Pantanal. Sua capital é a cidade de Campo Grande. É também o Estado onde foi realizada esta pesquisa (IBGE, 2007).

d) Região Sudeste - clima tropical, tropical de altitude, subtropical e

litorâneo. É a região onde estão localizadas as principais e grandes metrópoles do país. É uma região muito produtiva em relação às atividades econômicas e se destaca em sua variedade de atividade: industrial, comercial e prestação de serviço, é o centro econômico do país. Sua área é de 942.511 km² (11% do território brasileiro) e sua população é de 80.353.724 habitantes (42 % da população brasileira). Formada pelos Estados do Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

- e) Região Sul - clima subtropical, ou seja, o clima típico desta região é mais frio em comparação ao clima tropical. O inverno nesta região costuma ser bastante rigoroso para os padrões brasileiros, contendo neves e geadas. Sua área é de 756 410 km² (7% do território brasileiro) e sua população é de 27.384.815 habitantes (14% da população brasileira). Na formação de sua população a região sul sofreu grande influência de imigrantes europeus, principalmente da Itália e Alemanha. Formada pelos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Mesmo que o Brasil tenha progredido na área social nos últimos anos, em todas as regiões encontram problemas que persistem e afetam a vida dos brasileiros como: violência e criminalidade, que crescem mais a cada dia, principalmente nas grandes cidades brasileiras, onde há grande concentração de pessoas. Os crimes estão cada vez mais

presentes no cotidiano das pessoas e são presenciados constantemente na mídia: cenas de assaltos, crimes e agressões físicas ocasionadas pela falta de políticas públicas. Outro problema preocupante é o déficit habitacional, existem milhões de famílias que não possuem condições habitacionais adequadas e nas grandes e médias cidades é comum a presença de favelas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2010c).

No Brasil, mesmo com o aumento de empregos graças ao período de crescimento da economia, ainda existem milhões de brasileiros desempregados. A economia tem crescido, mas não o suficiente para gerar os empregos necessários no país. A falta de boa formação educacional e qualificação profissional também contribuem para o desemprego, mesmo que nos últimos anos tenham existido grandes investimentos por parte do governo em cursos de capacitação (IBGE, 2010a).

A distribuição de renda e terra é desigual no Brasil, havendo grandes contrastes, sendo que uma pequena parcela da sociedade é muito rica, enquanto grande parte da população vive em extrema pobreza. Apesar das desigualdades existentes no país, nos últimos anos os avanços têm sido significativos no oferecimento de políticas públicas que contribuíram na qualidade de vida dos brasileiros, principalmente aqueles mais necessitados. Houve maior distribuição de renda, maior oferta de

empregos com carteira assinada, maior número de negros e jovens brancos pobres na graduação superior e também efetivação de várias políticas de ações afirmativas e programas sociais em vários segmentos da sociedade (IBGE, 2010a).

6.2. Cidade de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil.



Figura 7 - Mapa da localização do município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Fonte: Abreu (2006).

Campo Grande é a capital do Estado de Mato Grosso do Sul, é um município brasileiro localizado na região Centro-Oeste. Fundada em 21 de junho de 1872 por José Antônio Pereira, a cidade foi planejada em meio a uma vasta área verde, com ruas e avenidas largas relativamente arborizadas e com diversos jardins por entre as suas vias. Apresenta, ainda nos dias de hoje, forte relação com a cultura indígena e suas raízes históricas. Por causa da cor de sua terra (roxa ou vermelha) recebeu carinhosamente o apelido de Cidade Morena. Está localizada em uma região de planalto, em que é possível ver os limites da linha do horizonte ao fundo de qualquer paisagem (Arquivo Histórico de Campo Grande, 2010).

A cidade de Campo Grande está localizada no centro do Estado e equidistante do extremo norte, sul, leste e oeste de Mato Grosso do Sul, fator este que facilitou a construção das primeiras estradas da região, contribuindo para que se tornasse um grande pólo de desenvolvimento de uma vasta área. É considerado o mais importante centro impulsionador de toda a atividade econômica e social do Estado, posicionando-se como o de maior expressão e influência cultural, sendo também o pólo mais importante de toda a região do antigo Estado, desmembrado em 1977. Em 1950, o município concentrava 16,3% do total das empresas comerciais de Mato Grosso do Sul; em 1980, este número subiu para

24,3% e, em 1997, para 34,85%. Também registrou crescimento populacional acima da média nacional nos anos 1960, 1970 e 1980. Hoje, a cidade possui dimensões e características próximos aos de uma metrópole, com uma população próxima de 1 milhão de habitantes. Campo Grande é a 28ª melhor cidade do Brasil em infraestrutura, fator decisivo na atração de investimentos (Ache Tudo e Região, 2012).

No dia 11 de outubro de 1977 foi solenemente sancionada em Brasília a Lei Complementar n.º 31, criando o Estado do Mato Grosso do Sul. Estabelece o seu artigo 3º ser a cidade de Campo Grande a Capital do Estado. Instalado o Estado no dia 1º de janeiro de 1979 a Capital sul-mato-grossense adquiriu um novo ciclo de progresso, assinalado por maiores estímulos à sua expansão urbana, social, cultural e política.

Foi convertida, como era desejado, em centro das decisões político-administrativas de uma Unidade da Federação. Por sua concepção urbanística e arquitetônica, a obra sul-mato-grossense é um monumento à ecologia e demonstra o grau de respeito que a atual geração tributa à natureza. (IBGE, 2010a).

Segundo Weingartner (2011), as atividades econômicas da cidade se baseiam na agricultura, pecuária, comércio e indústria. No seu sistema agrícola estão as fazendas de grande porte e pequenas chácaras e há

também alguns assentamentos rurais²³. Dentre os principais produtos agrícolas em Campo Grande encontram-se: soja, milho e uma grande produção de hortaliças, que fica em torno da cidade chamado de “cinturão verde”.

A formação histórica e cultural da cidade se deve ao grande número de imigrantes e de pessoas de diferentes regiões do Brasil e também de outros países que aqui se estabeleceram como: os japoneses, sírios, libaneses, paraguaios, bolivianos, portugueses, italianos e espanhóis. Das regiões brasileiras, os Estados que mais contribuíram para a formação populacional da cidade de Campo Grande, foram Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. Entre os anos de 1960 e 1970 a imigração foi mais acentuada, não só para Campo Grande, mas, para todo o Estado de Mato Grosso (Weingartner, 2011).

Pode ser destacada também a história de duas comunidades étnicas Tia Eva e indígenas da etnia Guarani. Tia Eva, era uma escrava negra que foi alforriada na sua cidade natal, Mineiros, Estado de Minas Gerais, vindo para Campo Grande em 1910, onde comprou um lote e construiu uma igreja dando o nome de São Benedito, com o intuito de cumprir antiga promessa. Ao redor da igreja a matriarca e seus

²³ No Brasil, os assentamentos rurais são terras doadas pelo governo por meio da reforma agrária, e em sua grande maioria, são constituídos por lotes individuais, destinados à produção da família.

descendentes formaram uma comunidade, à qual deram o nome de Tia Eva, e que muito contribuiu na formação da população negra campo-grandense. Atualmente, residem na comunidade aproximadamente 115 famílias, descendentes diretos da Tia Eva. Quanto aos Índios Guarani, devido à proximidade de suas aldeias à cidade, muitos em extrema situação de pobreza deixaram suas aldeias facilitando a perda de sua identidade e vieram para cidade, aqui encontraram muitas dificuldades, por falta de qualificação profissional, moradia, emprego devido à baixa escolaridade (Weingartner, 2011).

Conta à historiadora Weingartner (2011) que até 1995 um grupo de indígenas Terenas vivia alojado no Bairro Tiradentes, na periferia de Campo Grande. Este grupo se encontrava em grande exclusão social e étnica. A partir de denúncias e apoio de lideranças indígenas e do poder público foi construída na periferia da cidade a primeira aldeia urbana do país, Aldeia Urbana Marçal de Souza. A construção com estilo singular, em forma de uma oca²⁴ abriga aproximadamente 120 famílias, todas em casas com infraestrutura. Nessa aldeia há um memorial da cultura indígena, aberto à visitação, onde os indígenas comercializam sua produção artesanal e produtos alimentícios em uma praça denominada Praça dos Índios. Foi construída também uma escola municipal que

²⁴ Oca, casa construída com madeira e fibras vegetais usadas pelos indígenas brasileiros como habitação de uma ou mais famílias (Weingartner, 2011).

garante o acesso dessa população à educação regular, e também ensina a língua nativa, buscando o resgate de sua identidade cultural. Os estudantes indígenas procuram preservar os costumes, hoje há um grupo de jovens que dançam o Bate-Pau, dança típica dos Índios Terenas. Atualmente, a maioria dos moradores da Aldeia Urbana Marçal de Souza são da etnia Terena, mas outras etnias como os Guaranis e os Kadiwéus já habitaram a casa.

7.1. Identidade Social, Autoestima, Autoconceito e Empoderamento

A forma ou a posição como cada indivíduo exerce no seu grupo social dá significado ao mundo social e é determinante da maneira como vai interagir nele (Berry, 1990). Neste sentido, a identidade social surge como uma variável mediadora entre a percepção do mundo social e a comportamento dos indivíduos.

A identidade dos indivíduos tem uma componente pessoal e uma componente social. O debate sobre identidade social possui diversas matrizes teóricas na psicologia social, a qual irá fazer uso da abordagem cognitiva trazida por Tajfel (1972; 1982) que a partir de pesquisas sobre percepção visual, entende que a identidade social é um conjunto de atribuições e referências da pertença grupal e social do indivíduo e “(...) está associada ao conhecimento de pertença aos grupos sociais e ao significado emocional e avaliativo de tal pertença (...)” (Tajfel, 1972, p. 292). Essa perspectiva enfatiza a dimensão social do comportamento individual e grupal ao postular que o indivíduo é moldado pela sociedade e cultura.

Portanto, “(...) ser social é ter identidade pessoal através de uma pertença a um grupo de referência” (Leyens, 1994, p. 27). Essa perspectiva enfatiza a dimensão social do comportamento individual, sendo

que os processos identitários são considerados a partir do seu caráter relacional e comparativo, o que coloca a vida social e as relações intergrupais no cerne da questão.

A teoria da identidade social tem, segundo Tajfel e Turner (1979), como pressupostos o fato dos indivíduos se esforçarem por manter ou mesmo aumentar a autoestima, criando um autoconceito positivo. Neste sentido, a identidade social pode ser avaliada como positiva ou negativa e essa avaliação tende a ser consensual, sendo criada por referência a outros grupos considerados relevantes. Assim, a identidade social constrói-se nesse processo de identificação cognitiva, emocional e avaliativa com o grupo de pertença. Quando o indivíduo se sente insatisfeito com o endogrupo ele procura criar estratégias de mobilidade social, de forma a preservar a autoestima positiva.

De acordo com Tajfel (1972), as estratégias identitárias dos indivíduos dependem da posição dos grupos sociais (estatuto social), percepção de legitimidade da situação, percepção de possibilidade de mudança e percepção de permeabilidade das fronteiras entre os grupos.

Para Tajfel (1978) e Tajfel e Turner (1979) a identidade social é uma parte do autoconceito, mas não explicita as relações existentes entre identidade pessoal e social. Turner e a sua equipe desenvolveram a Teoria da Identidade Social aprofundando o processo de categorização numa perspectiva intragrupal (Oakes, 1987; Oakes, Haslam, & Turner,

1994).

No entendimento de Vala (2004), na teoria da identidade social, proposta por Tajfel (1983), os processos identitários são considerados a partir de seu caráter relacional e comparativo, o que coloca a vida social e as relações intergrupais como o cenário onde se desenvolvem esses processos. De acordo com o autor, a identidade social se refere ao conceito que o indivíduo elabora de si a partir de seu pertencimento a determinados grupos sociais e dos afetos e valores que estão implicados nesse pertencimento.

A teoria da identidade social, conforme Tajfel (1983), em suas múltiplas vertentes, pode ser vista como uma abordagem que, nos últimos 30 anos, vem procurando elucidar o papel desempenhado pelo autoconceito nos processos e relações intergrupais, mediante a articulação de fenômenos de natureza sociocognitiva, motivacional e macrosocial que permeiam a vida coletiva. Essa teoria vem sendo utilizada mais recentemente em estudos das relações intergrupais, na investigação da autocategorização e de vários processos grupais, como a coesão, a liderança, a influência social e também nos estudos sobre etnocentrismo e o questionamento da relevância dos conflitos enquanto determinante da discriminação entre grupos sociais.

Na acepção de Tajfel (1983) e Tajfel e Turner (1979), um indivíduo define-se a si próprio e define os outros em função do seu lugar num

sistema de categorias sociais, onde o comportamento social pode ser analisado tanto ao nível das relações entre indivíduos como ao nível das relações entre grupos.

Tajfel (1983) também destaca a tendência dos indivíduos, ao menos nas sociedades atuais, em buscar e manter uma imagem ou conceito positivo de si próprio; em consequência, a afiliação a um grupo é tão mais intensa quanto mais ele “(...) consegue preencher alguns aspectos satisfatórios da identidade social do indivíduo (...)” (p. 157). Quando o grupo deixa de atender a esse requisito, estratégias de mudança ou mobilidade social são buscadas a fim de preservar a autoestima positiva.

Segundo Vala (2004), a escola de Bristol foi a primeira a colocar o modelo de identidade social como central na análise das relações intergrupos, atribuindo-lhe uma posição explicativa da diferenciação e da discriminação social. É pela integração da identidade entre os diferentes tipos de relações intergrupos que essa abordagem mais recente na psicologia social rompe com tradições anteriores. Importante fator na percepção de pertencimento é o elemento motivacional da autoestima, que mantém, modifica ou termina o processo de adesão ao grupo.

Neste sentido, Almeida (2007) considera que o negro precisa ter em mente que a nação está em desenvolvimento e que ninguém é melhor do que o outro e que o negro é uma raça forte, com resiliência; e capaz de incrementar a sua própria autoestima na vida e interferir na direção da

mudança, pela habilidade de obter controle sobre recursos fundamentais para o desenvolvimento de uma ampla educação no sentido de não existir a desigualdade baseada em classe, e em raça, mas na percepção de que unidos podem construir uma grande nação.

A teoria de identidade social, para Tajfel (1983), apoia-se ainda em três postulados básicos: primeiro, o autoconceito, que é derivado de identificação e pertença grupal; segundo, de que as pessoas são motivadas a manter autoestima positiva, terceiro, de que as pessoas estabelecem uma identidade social positiva mediante a comparação favorável de seu próprio grupo com outros grupos sociais.

Neste campo de investigação, tem se apontado que a força de identificação com o próprio grupo e a necessidade de manter uma autoestima positiva encontra-se na base das relações intergrupais. Segundo Aberson, Healy e Romero (2000), as pessoas de autoestima elevada exibiam maior favoritismo ao próprio grupo do que as de autoestima mais baixa. Esse pressuposto tinha sido já confirmado por Tajfel e Turner (1979), quando afirmam que os indivíduos esforçam-se por alcançar ou permanecer com uma identidade social positiva que é baseada em comparações favoráveis, proposta por Festinger (1954), entre o grupo de pertença e outros grupos relevantes. Quando a identidade social é insatisfatória, os indivíduos esforçam-se por deixar o seu grupo e juntar-se a um grupo avaliado mais positivamente ou por tornar o seu

grupo mais positivamente diferenciado.

A autoestima e autoconceito, segundo Peixoto (2003), têm despertado grande interesse na Psicologia da Educação, pela associação comprovada entre essas representações pessoais e indicadores de ajustamento escolar e, no caso desta tese, para compreender a relação entre mobilidade social e a vida escolar.

A autoestima, segundo Harter (1999), é um componente de avaliação do eu. É um conceito considerado de difícil delimitação, dado que cada investigador define-a de acordo com o estudo que realiza, acentuando as particularidades que mais deseja difundir. São quatro os critérios em que as pessoas baseiam sua autoestima: significância - a extensão em que elas se sentam amadas e aprovadas por aqueles que são importantes para elas; competência - a capacidade de realizarem tarefas que consideram importantes; virtude - a consecução de padrões éticos e morais; e poder, a extensão em que influenciam as suas vidas e a dos outros.

Portanto, a autoestima é um componente de avaliação do eu e depende das avaliações das identidades dos papéis específicos. Segundo Michener, Delamater e Myers (2005):

A comparação social é crucial na autoestima, porque os sentimentos de competência ou valor que derivamos de um desempenho dependem, em grande parte, da pessoa com quem somos comparados, tanto por nós mesmos como pelos outros. Até mesmo nossas metas pessoais são, na

maioria, derivadas das aspirações ao sucesso em comparação com as de pessoas que admiramos (p. 122).

Na concepção de Harter (1999), a autoestima positiva é assegurada quando as pessoas adotam diferentes estratégias de seu grupo de pertença para recuperar o favoritismo em caso de situações desfavoráveis do seu grupo. A autoestima pode aumentar pelo incremento do sucesso e as aspirações sociais do indivíduo, sendo o indivíduo considerado um ser ativo, que pode escolher objetivos, empenhando-se em atingi-los.

A autoestima na construção da identidade do negro enfatiza-se como:

Sentimento e opinião que cada pessoa tem de si mesma. É na infância, no contato com o outro, que construímos ou não a nossa reelaboração de uma nova consciência é capaz de mudar o processo cruel de uma sociedade desigual que não os(as) estimula e nem respeita. O processo psicológico é um dos aspectos mais importante da auto-estima [sic], pois conduz as relações interpessoais. As formas como nos relacionamos com o outro em muitas situações geram falsos valores. Então o caminho para construção da auto-estima [sic] está calcado em uma sociedade mais justa e igualitária, no reconhecimento e valores de cada indivíduo como um ser essencial (Ministério da Educação do Brasil, 2006, p. 216).

A autoestima, para Peixoto (2003) é considerada pelos autores das correntes sociocognitivas como um das principais dimensões do autoconceito. Sendo assim, o autor afirma que autoconceito surge principalmente da interação social, da capacidade de representação simbólica do sucesso pessoal e das crenças e valores do sujeito.

Na colocação do autor (2003), o autoconceito seria o conjunto de

percepções que as pessoas possuem acerca de si próprias, se refere ao conjunto de crenças que uma pessoa pensa ser verdadeira acerca de si mesma, assumindo um carácter fundamentalmente cognitivo, enquanto que a autoestima assumiria como um componente predominantemente afetivo da representação que a pessoa constrói sobre si, considerado um componente afetivo negativo ou positivo, relativamente permanente, sobre si próprio que pode tornar-se mais ou menos positivo ou negativo à medida que os indivíduos se confrontam e interpretam os sucessos e fracassos das suas vidas cotidianas.

Na opinião de Cabecinhas (2007), o autoconceito compreende “ (...) diferentes componentes, isto é, cada pessoa possui múltiplos conceitos de si própria. O funcionamento do autoconceito é dependente da situação: autoconceitos particulares tendem a ser activados e a tornar-se salientes em situações específicas” (p. 94).

As características estruturais do autoconceito, segundo Shavelson, Hubner e Stanton (1976, citado por Peixoto, 2003) apresentam os seguintes aspectos: o autoconceito é organizado e estruturado; multifacetado, ou seja, é constituído por diferentes dimensões com as diferentes facetas a refletirem o sistema categorial adotado por um indivíduo particular e /ou partilhado por um grupo; organiza-se de forma hierárquica, com a representação global do *self* a subdividir-se em dimensões menos globais, as quais se dividem em áreas mais específicas;

é geral e estável, mas quando se desce na hierarquia o autoconceito torna-se mais dependente da situação e é mais estável; o autoconceito torna-se progressivamente multifacetado à medida que o indivíduo se desenvolve da infância para a idade adulta; o autoconceito possui uma dimensão descritiva e avaliativa; é possível diferenciar o autoconceito de outros construtos.

Na perspectiva de Doise (1988, citado por Cabecinhas, 2007) “(...) o autoconceito tem de ser estudado como uma representação social já que este é um importante princípio organizador das relações simbólicas entre os agentes sociais (...)” (p. 106).

Há uma diversidade de perspectivas teóricas e diversas outras maneiras de analisar o autoconceito; contudo, há consensos ao pensar em autoconceito que ativariam certo número de autorrepresentações, como um conceito ativo ou atuante, que possui uma dinâmica própria cuja atuação seria diferenciada, dependendo do meio social em que o indivíduo se integra.

Conforme Harter (1999), as representações que cada indivíduo constrói sobre si permitem interpretar e dar significado às experiências quotidianas, possibilitando-lhe a manutenção de uma imagem coerente de si própria. Essas representações surgem através do contato social estabelecido com vários grupos e por isso é o resultado de uma confluência de fatores, sendo um processo contínuo (Hattie, 1992;

Manjarrez, & Nava, 2002).

Neste sentido, Shavelson e Bolus (1982) assinalam que o autoconceito pode ser entendido como o conjunto de percepções que as pessoas possuem acerca de si próprias. Esse tem um caráter sobretudo cognitivo. Por outro lado, a autoestima é visto como tendo uma componente predominantemente afetiva da representação que a pessoa tem de si. Essa tem uma componente de avaliação (Hattie, 1992).

O autoconceito é formado por duas partes: a autoimagem, ou seja, a forma como a pessoa se vê, e a autoestima, que é o valor que a pessoa atribui a si mesma (Lee & Williams, 1979). Contudo, como já referido na literatura, nem sempre se distinguem os conceitos, sendo muitas vezes utilizados como sinônimos.

Por fim, um conceito que trás uma dimensão social para a autoestima é o empoderamento; ele tornou-se, nos últimos anos, muito usado em trabalhos acadêmicos e artigos fazendo referência relativamente à intervenção social.

Para Vasconcelos (2003), empoderamento é definido como um processo de reconhecimento, criação e utilização de recursos e de instrumentos pelos indivíduos, grupos e comunidades, em si mesmos e no meio envolvente, que se traduz num acréscimo de poder - psicológico, sociocultural, político e econômico - que permite a esses sujeitos aumentar a eficácia do exercício da sua cidadania.

Na acepção de Pinto (1998), o caminho histórico que alimentou este conceito visa à libertação dos indivíduos relativamente a estruturas, conjunturas e práticas culturais e sociais que se revelam injustas opressivas e discriminadoras, através de um processo de reflexão sobre a realidade da vida humana. Quando se fala de poder, fala-se de força, confiança, segurança para fazer determinada tarefa, também pode ser a capacidade para aguentar ou suportar determinada situação, entre outras. As pessoas têm dificuldades em perceber a si mesmas e ao seu ambiente, em relação aos outros com exatidão; e estas dificuldades podem ser acentuadas por preconceitos.

Segundo Tavolaro, Pereira, Pelicioni e Oliveira (2007), uma das funções do empoderamento é de criar condições sob as quais os participantes possam adquirir novas perspectivas de si mesmos e dos outros; através da sensibilidade social que é a capacidade de perceber como os outros pensam, sentem e tendem a agir à própria atuação. Esta capacidade de percepção permite ao indivíduo adquirir formas mais adequadas de reação em situações interpessoais, determinando maior flexibilidade de comportamentos.

Para S. Carvalho (2004), o conceito de *empowerment* teve as suas origens na segunda metade do século XX, associado à necessidade de conquistar e implementar direitos de cidadania, à intervenção social nos

designados países desenvolvidos e ao desenvolvimento de ideias advindas do movimento feminista. Pereira (2006) refere que o

Empoderamento significa em geral a ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais.... Essa consciência ultrapassa a tomada de iniciativa individual de conhecimento e superação de uma situação particular (realidade) em que se encontra, até atingir a compreensão de teias complexas de relações sociais que informam contextos econômicos e políticos mais abrangentes (p.1).

De acordo com Torres (1977), empoderamento é um sistema que pode ser alcançado em todos os setores da vida nos momentos de tomar decisão, é uma forma de valores ou crença; é o seu modo de refletir sobre as suas próprias ações enquanto pessoa é avaliar seu comportamento, é projetar mudanças para o futuro com assertividade, autoconfiança e eficácia, é construir um novo discurso da realidade e idealizar intervenção para mudanças, por meio de enfrentamentos das desigualdades e nas estratégias propostas para transformar a condição do negro que mesmo caindo ainda encontrará forças para levantar, pois as quedas, às vezes, também fazem parte do fortalecimento, pois é caindo que se aprende a se levantar e adquirir formas para mudar o próprio contexto.

O que podemos perceber é que a pessoa ao se empoderar livra-se da submissão, porque consciente de sua necessidade participativa e

consubstanciada numa postura ativa, combate e preconiza seus direitos como cidadã.

Para Guimarães e Ferreira Filha (2006), é pelo empoderamento que se mostrará para o negro que o racismo existe e que não é invenção de sua mente, mas que ele terá que obter forças para vencer os preconceitos e a saída é acreditar no seu valor como pessoa, ter ideais para o futuro e crer que as mudanças podem ser lentas, mas são possíveis. É participar de programas sociais e comunitários, obtendo informações, e se integrar nos movimentos oferecidos para educação da cidadania, é aprender a tomar decisão e saber que tomada de decisão consequentemente gera responsabilidades.

A pessoa negra empoderada elevará sua autoestima e isso significa que tem valor, que será ouvida e terá suas opiniões respeitadas e da mesma forma terá de respeitar os outros também. Ter em mente que a nação está em desenvolvimento e que ninguém é melhor do que o outro, que o negro é uma raça forte e que, com resiliência, é capaz de incrementar a sua própria autoestima na vida e interferir na direção da mudança, através da habilidade de obter controle sobre recursos fundamentais para o desenvolvimento de uma ampla educação no sentido de não existirem desigualdades baseadas em classe e em raça.

7.2. Aculturação e Identidade Racial/Étnica

Outro conceito central neste projeto de investigação é a aculturação. Trata-se de um conceito que se insere na perspectiva dos estudos transculturais e da psicologia intercultural. Segundo Berry (2005) é um processo de mudança social e psicológica que acontece como resultado do contato entre dois ou mais grupos culturais e seus membros individuais. A aculturação é um fenômeno que envolve mudanças de índole cultural e psicológica, que interage com indivíduos e grupos de diferentes origens culturais e pode conduzir a uma progressiva adoção de elementos da cultura estrangeira, das suas ideias, palavras, valores, normas, comportamentos, instituições, por pessoas de outra cultura. Além do mais, aculturação pode também significar rejeição ou resistência à adoção de elementos culturais estrangeiros (Sam & Berry, 2006).

Para M. Silva (2008), a aculturação é o resultado do contato de culturas, em um processo histórico de domínio do mais forte sobre o mais fraco.

Na abordagem da psicologia cultural, para compreender o indivíduo que está situado em um processo de aculturação, é necessário levar em conta o contexto de ambas as culturas que estão em contato (Cusche, 1999). Toda a cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução que em tempos de rápidos deslocamentos e

constante contato intercultural torna-se extremamente dinâmico.

Cusche (1999) enfatiza também que a cultura não é um dado, uma herança que se transmite imutável de geração para geração, e sim uma produção histórica, isto é, uma construção que se inscreve na história e mais precisamente na história das relações dos grupos sociais entre si. Na análise de um sistema cultural é necessário analisar a situação sócio histórica que a produz, pois as culturas nascem de relações sociais que são sempre relações desiguais.

Segundo Alarcão e Santos (1961), o fenômeno psicossocial da aculturação pode ser definido da seguinte forma: “A aculturação compreende os fenômenos que resultam do contato direto e contínuo entre grupos de indivíduos de cultura diferente com mudanças ou variações subsequentes nos tipos culturais originários de um ou dos dois grupos” (p. 25).

Na acepção de Berry (2005), a aculturação no nível grupal envolve mudanças nas estruturas sociais, institucionais e práticas culturais. Já no nível individual, implica mudanças no repertório comportamental da pessoa. No entanto, essas mudanças psicológicas e culturais demandam um longo processo, algumas vezes levam anos, gerações e, para alguns grupos, mesmo centenas de anos. Esse processo de mudança possui várias formas de mútua acomodação, necessitando um longo tempo e adaptação cultural e psicológica. No entendimento do autor, o contato entre os

diferentes grupos culturais ocorre por diversos motivos e razões.

Berry (1989) expõe que os fenômenos de aculturação podem variar dependendo do objetivo do grupo dominante, por exemplo: colonização, comércio, escravidão, controle militar, evangelização, turismo, estudos internacionais, carreira profissional, casamento inter-racial ou a educação e também no contato e transferência de milhares de pessoas e grupos populacionais em contexto de diversidade cultural das sociedades atuais; e sobre o grupo aculturado que voluntariamente inicia o contato com o grupo dominante ou se é forçado a fazê-lo.

Segundo Berry (1989), há muitas variações nos modos de aculturação entre os diferentes grupos que, dependendo dos objetivos e interesses, podem aumentar o conflito e estresse, tornando mais difícil a adaptação. Tanto que o autor enfatiza que pesquisas demonstram como os grupos interétnicos se relacionam e se modificam como resultado de suas tentativas de viverem juntos em uma sociedade plural culturalmente, apresentando uma diversidade de alternativas e objetivos nos processos de aculturação.

Segundo Berry (2005), a aculturação considerada bem sucedida denomina-se de integração, ou seja, esta manifesta-se quando há o interesse em manter a cultura original em paralelo com a interação com outras culturas. A integração é um processo que ocorre a nível social, cultural e também psicológico, em que as crenças, atitudes, valores e

comportamentos exercem papel crucial nas relações interculturais.

De referir que a aculturação tende a proporcionar maior mudança num dos grupos do que no outro. Essa envolve tanto o grupo considerado dominante como o dominado, mais tem mais impacto no segundo do que no primeiro. Esses grupos podem manter-se distintos ou podem misturar-se. O autor apresenta um modelo de aculturação que tem enfoque nos grupos dominados. A estratégia de assimilação dá-se quando os “os indivíduos não desejam manter sua herança cultural e procuram interagir com outras culturas”. Contrariamente, quando desejam manter a sua cultura de origem e evitar interação com outras culturas, verifica-se a separação. Porém, se há interesse em manter a cultura original e ao mesmo tempo interagir com outras culturas, mantendo a sua integridade cultural e participando integralmente da sociedade, tem-se a integração. Por outro lado, a marginalização ocorre quando não se tem o interesse em manter a sua cultura original e também não se quer manter relacionamentos com outras culturas por razões de exclusão ou discriminação.

A aculturação, para Matoba (2002), ocorre quando os indivíduos do grupo aculturado entram em contato direto com o grupo dominante.

Um conceito de aculturação psicológica introduzido por Graves (1967) se refere a mudanças no indivíduo que é participante de uma situação de contato cultural, influenciadas diretamente por ambas as

culturas, a externa e a da qual o indivíduo faz parte, sendo necessário considerar as vastas diferenças individuais na aculturação psicológica, mesmo entre os indivíduos que vivem na mesma arena cultural. Mesmo em situações em que um processo geral de aculturação esteja ocorrendo em um nível grupal, indivíduos têm variáveis graus de participação e objetivos a serem alcançados a partir dessa situação de contato.

O que pode-se entender é que na aculturação dá-se um processo de mutação cultural, onde é elaborada a aquisição de elementos materiais e espirituais de uma cultura por outra, resultante do contato entre os povos e originando mudanças importantes em uma delas ou em ambas. O processo de aculturação nem sempre se faz de forma pacífica porque o contato entre os povos nem sempre resulta o estabelecimento de relações amigáveis.

Mencionar a aculturação remete para a identidade étnica dos indivíduos. Na acepção de Sam e Berry (2006) não há uma definição unânime de identidade étnica, sendo consensual entre os investigadores que a etnicidade está ligada a origem e cultura. No entanto, muitos autores defendem que a identidade étnica é um aspecto da aculturação e que os seus modelos teóricos podem igualmente ser aplicados à compreensão da identidade étnica (Phinney, Horenczyk, Liebkind, & Vedder, 2001).

Assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil é um

processo extremamente difícil e doloroso, considerando-se que os modelos “bons”, “positivos” e de “sucesso” de identidades negras não são muitos e poucos divulgados e o respeito à diferença em meio à diversidade de identidades raciais/étnicas inexistente (F. Oliveira, 2004, p. 57).

Os estudos sobre identidade étnica e aculturação procuram responder à questão de como é que a identidade relativa ao grupo étnico familiar e a identidade com o grupo nacional majoritário da sociedade em que vivem se associam e como é que essas identidades se relacionam com a adaptação dos imigrantes ao país em que vivem (Phinney et al., 2001).

A identidade étnica torna-se saliente como parte do processo de aculturação que ocorre quando os imigrantes chegam a uma nova sociedade. A distinção entre os conceitos de identidade étnica e aculturação é complexa (Liebkind, 2001; Phinney, 1990) e estes dois conceitos são muitas vezes utilizados de uma forma indistinta (Nguyen, Messé, & Stollak, 1999). A identidade étnica refere-se ao sentimento de pertença a um grupo étnico e é uma dimensão da identidade social; onde responde-se à questão de quem sou eu. A aculturação é um conceito mais vasto e inclui orientações comportamentais. No entanto, muitos autores defendem que a identidade étnica é um aspecto da aculturação e que os seus modelos teóricos podem igualmente ser aplicados à compreensão da identidade étnica (Phinney et al., 2001).

7.3. Mobilidade Social

Tajfel (1982) enfatiza que existem relações importantes entre as lutas sociais e os sistemas de crenças predominantes na sociedade, particularmente as crenças na mobilidade social e na mudança social.

De acordo com o autor, a crença na mobilidade social refere-se à noção de que as fronteiras dos grupos são permeáveis. Dessa forma, entende-se que mobilidade social é “(...) o movimento dos indivíduos, famílias e grupos de uma posição social para outra (...)”, seja pela sorte, pelo mérito, pelo trabalho e pelo talento (Tajfel, 1982, p. 277). Nessa estrutura de crença, a ação é quase sempre individual. Essa crença está baseada na suposição geral de que a sociedade em que o indivíduo vive é uma sociedade flexível e permeável, de forma que se alguém não está satisfeito por qualquer razão com as condições impostas às suas vidas por membros dos grupos sociais e das categoriais sociais a que pertencem, é possível que eles se mudem individualmente para o grupo que lhe convenha. Já a crença na mudança social implica que a natureza e a estrutura das relações entre grupos sociais na sociedade se caracterizam por uma estratificação rígida e assimétrica onde se tornaria muito difícil para pessoa enquanto indivíduo desfazer-se da pertença de um grupo considerado insatisfatório.

Mobilidade social, na acepção de Sorokin (1927), é toda a

passagem de um indivíduo ou de um grupo de uma posição social para outra, dentro de uma constelação de grupos e de estratos sociais. Tajfel e Turner (1979) apontam a mobilidade individual quando o indivíduo tenta deixar seu grupo para entrar em outro de estatuto mais elevado, mas o estatuto do seu grupo de pertença não muda, sendo assim, é uma estratégia individualista com o objetivo, pelo menos a curto prazo, de encontrar uma solução individual e não grupal. A diferença da mobilidade de Sorokin (1927) para Tajfel e Turner (1979) é que a mobilidade para Sorokin, o indivíduo e também o grupo podem obtê-la, já para os dois autores a mobilidade é individual.

A mobilidade social, para Osório (2004), é um campo de estudo da sociologia bastante usado para a compreensão das formas pelas quais os diferentes grupos humanos diferenciam os integrantes de uma mesma cultura. De forma mais específica, a mobilidade tem a importante função de pensar as vias e possibilidades de troca, ascensão ou rebaixamento que um determinado indivíduo possui no meio em que estabelece suas relações.

O que se pode entender a partir dos conceitos abordados é que a mobilidade social, apesar da variedade de circunstâncias, implica sempre uma mudança do lugar, posição e estatuto socioeconômico de um indivíduo; e essa mudança pode ocorrer durante toda sua vida.

Segundo Jannuzzi (2000), Pastore e Silva (2000) e Scalon (1999), a

mobilidade social se caracteriza por dois tipos distintos: mobilidade estrutural e mobilidade circular. A mobilidade estrutural ocorre no início do desenvolvimento de uma região, em virtude do surgimento de novas ocupações no mercado de trabalho. Nesse período, as pessoas ascendem na escala social, ao preencher essas novas posições, mesmo sem estarem qualificadas. A mobilidade circular é a movimentação entre as pessoas, em que a oportunidade de mudança de posição ocorre devido à ascensão ou a não ascensão na classe social ou por algum indivíduo ter saído do mercado de trabalho. Ou seja, a mobilidade é resultado de um processo interno do mercado de trabalho.

A análise da mobilidade social, de acordo com Scalón (1999), requer uma concepção de espaço social onde ocorrem as distribuições de bens e valores e se definem as posições dos indivíduos, bem como suas relações. Entretanto, o espaço social não é estático, e é através do estudo da mobilidade que se busca capturar a intensidade a direção das mudanças, revelando sua forma de organização.

Cabe destacar também que a mobilidade social se diferencia da mobilidade espacial; embora ambas estejam amplamente relacionadas. Segundo Pastore (1979), a mobilidade geográfica ou espacial (mobilidade horizontal) induz à mobilidade social (vertical). Jannuzzi (2000) comenta ainda que as oportunidades econômicas são responsáveis por esse movimento e, geralmente, os indivíduos que migram para outras cidades

tendem a alcançar uma posição ocupacional mais alto do que os indivíduos que permanecem em sua cidade natal. Assim, a mobilidade espacial refere-se aos deslocamentos geográficos das pessoas, que, geralmente, objetivam melhorar sua condição social. Porém, o autor ressalta que, para alguns indivíduos, a migração é uma questão de sobrevivência. Aponta ainda três fatores que contribuem para a mobilidade social: a industrialização, a oportunidade educacional e a migração rural-urbana.

As análises de mobilidade, conforme Scalón (1999), não se restringem às ocupações; destacam-se ainda, os estudos sobre mobilidade de renda, educação e, especialmente, classes sociais. Sendo assim, as análises de mobilidade buscam mensurar o grau de fluidez e identificar os padrões e a movimentação nas posições da estrutura social, os quais são explicados pelas desigualdades econômicas.

Na opinião de Ramos (2006) há dois tipos de mobilidade social: horizontal e vertical. A mobilidade social horizontal concentra alterações no estatuto social, mas que não provocam mudança de classe ou de estrato social. Exemplo: a pessoa adquiriu um estatuto diferente por meio do casamento, mas continua no mesmo estrato social. Já a mobilidade social vertical diz respeito à constituição de classes sociais e o surgimento dos valores de ascensão social. A mobilidade social vertical pode ser ascendente ou descendente, há distinção entre mobilidade ascendente e

mobilidade descendente na hierarquia social.

Para Pierson (1971), a ascendente ou de ascensão social acontece quando a pessoa melhora sua posição no sistema de estratificação social, passando a integrar um grupo economicamente superior a seu grupo anterior. Segundo Cyprien (2000), descendente ou de queda social verifica-se quando a pessoa piora de posição no sistema de estratificação, passando a integrar um grupo economicamente inferior. O filho de um operário que, por meio do estudo, passa a fazer parte da classe média é um exemplo de ascensão social. A falência e o consequente empobrecimento de um comerciante, em contrapartida, é um exemplo de queda social. Assim, tanto a subida quanto a descida na hierarquia social são manifestações de mobilidade social vertical.

A educação é essencial no que concerne ao posicionamento socioeconômico das pessoas na hierarquia social. Scalon (1999) assinala que para a ascensão na estrutura social, a educação é aspecto primordial. Nesse sentido, a intensidade da mobilidade social ocorre em função das oportunidades educacionais de cada indivíduo. A mobilidade social, segundo Jannuzzi (2000), refere-se à mudança de ocupações com posições socio-ocupacionais diferentes. A mobilidade ainda pode ser comparada de duas formas: mobilidade intergeracional e mobilidade intrageracional. Segundo o autor, a mobilidade intergeracional é a comparação da posição social entre as gerações passadas e a geração

atual. Por exemplo, a condição de um filho em relação à condição de seus pais.

R. Soares (2004) também entende que a mobilidade social intergeracional é o deslocamento de um indivíduo do grupo social dos seus pais para outro. O nível de escolaridade e profissão são dois fatores relevantes para se pensar a questão da ascensão social intergeracional. A trajetória do grupo demonstra um processo de mobilidade ascendente intergeracional. Enquanto a geração dos pais caracterizou-se por exercer profissões desvalorizadas, os entrevistados conseguiram ocupar cargos não manuais, que lhes proporcionaram maior poder de consumo. O alto nível de escolaridade, os diplomas, os títulos e os cargos de nível universitário e a mobilidade social intergeracional, não tem fim por si mesmos, são instrumentos dos quais se espera obter a dignidade.

A mobilidade social intergeracional, segundo M. C. Ferreira (1996), reflete a distribuição de oportunidades na sociedade, ou seja, as chances relativas das pessoas atingirem determinada posição no sistema de estratificação social de acordo com a origem socioeconômica da família. Ou seja, refere-se ao estatuto entre diferentes gerações - quando um indivíduo se insere numa posição social e um filho seu adquiriu uma posição distinta.

É importante analisar as possibilidades de mobilidade social entre gerações e sua evolução ao longo do tempo para compreender melhor o

processo de desenvolvimento socioeconômico.

A mobilidade social, de acordo com Pero (2006), estuda a relação entre origem e destino social. Essa relação é feita, para o caso intergeracional, comparando a posição social do pai com a do filho (indivíduo que é agregado posteriormente para formar uma classe social). Mas quando um indivíduo apresenta imobilidade social quer dizer que possui a mesma posição social que seu pai. Quando apresenta mobilidade, quer dizer que possui posição social diferente a do seu pai. Neste caso ele pode ascender ou descender socialmente dentro de uma hierarquia de posições sociais, ou estrutura social.

Quanto à mobilidade intrageracional, ela se refere ao percurso de mobilidade efetuada por um mesmo indivíduo ao longo do seu ciclo de vida. R. Soares (2004) compara entre a primeira posição de classe e a posição atual de cada indivíduo estudado. A adaptação, neste sentido, pode ocorrer de três formas: por meio da imobilidade, mobilidade ascendente e descendente. A mobilidade descendente indica, no entanto, adaptação qualitativamente diferente à imobilidade e mobilidade ascendente. Se a mobilidade ascendente aumenta as condições de vida por meio da melhor inserção na sociedade destino, a imobilidade mantém. A mobilidade descendente, por sua vez, piora as condições.

A mobilidade intrageracional, para Jannuzzi (2000), é a comparação do desempenho social de uma determinada pessoa ou grupo de pessoas

com características comuns durante um período de tempo. Ou seja, em relação às posições ocupacionais anteriores, desde a entrada no mercado de trabalho, até a posição ocupacional presente. Na acepção de Osório (2004), a mobilidade intrageracional compara o desempenho social de uma determinada pessoa ou grupo de pessoas com características comuns, durante um período de tempo. Ou seja, em relação às posições ocupacionais anteriores, desde a entrada no mercado de trabalho, até a posição ocupacional presente.

Jannuzzi (2000) relata que, durante o século XX, a sociedade brasileira apresentou intensa dinamicidade, com diversas transformações na estrutura social. A mudança de maior impacto se deu na passagem da sociedade rural para urbana e, conseqüentemente, ao surgimento da classe média. Neste sentido, a migração rural-urbana permitiu a mobilidade social ascendente da população economicamente ativa, tanto em relação às gerações passadas, como em relação às primeiras posições ocupacionais exercidas pelos indivíduos. O autor resume também que a maioria sobe pouco, enquanto uma minoria sobe muito. Esse é o padrão do mecanismo estrutural que determina o perfil das desigualdades sociais. Ou seja, padrão de mobilidade social à base da pirâmide e de curtas distâncias.

A mobilidade social, para Scalon (1999), sempre foi tópico importante nos estudos sobre as relações raciais no Brasil, tendo

contribuído em algum grau para a cristalização de uma tese que ainda hoje é debatida, a despeito de seu falseamento pelas evidências empíricas: a de que o preconceito de classe seria preponderante em relação ao racial, que praticamente inexistiria. Tal tese, burilada em várias versões, constitui um dos pilares da ideologia da democracia racial, sendo frequentemente evocada como explicação das inegáveis desigualdades entre os negros e os brancos.

7.4. Mobilidade Social no Brasil

No início da industrialização brasileira, os intelectuais procuravam meios de uma democracia racial, respaldados em uma identidade nacional, que assinalava

“(...) a idéia [sic] de que o Brasil era uma sociedade sem 'linha de cor', ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza e prestígio (...)” (A. Guimarães, 2002, p. 139).

Ao se discorrer sobre mobilidade social no Brasil é importante explicitar os conceitos de classe social e estrato social. Segundo Marx (1867/2008), classe social é a divisão efetiva da sociedade, com o objetivo de fazer prevalecer os interesses do grupo e de liderar ou participar no poder. Uma classe só existe para si em oposição a outras. De acordo com o autor, estrato social é o conjunto de indivíduos, que gozam de igual tipo de oportunidades de acesso aos valores sociais.

Para Pastore (2001) o conceito de classe social ainda pode ser usado para explicar as oportunidades de vida, porém apenas parcialmente porque as pessoas continuam a reconhecer a existência das divisões de classes sociais, mas elas constroem suas identidades sociais a partir de estilo de vida e de outros fatores além das classes sociais.

A mobilidade social no Brasil dá-se com maior frequência via setor público, principalmente aos profissionais graduados no ensino superior e por meio de concurso público. Nesse segmento M. C. Ferreira (1996) afirma:

Estratégias de mobilidade social via setor privado não são tão seguras quanto às do setor público, os indivíduos da área governamental têm muito mais chances de ascender e permanecer estáveis em um setor de elite do que aqueles que trabalham no setor privado. A estabilidade do setor público é uma garantia em relação ao privado, já que o último é mais sensível a crises econômicas e ajustes gerenciais.... A inércia social está relativamente associada a empregos públicos, enquanto a decadência encontra-se diretamente ligada ao setor privado. Quanto maior for o número de empregos, mais tarde será a entrada no mercado de trabalho, a qual, por sua vez, está associada à permanência no grupo de elite. Aqueles que têm apenas um emprego e que não conseguiram completar o curso superior decaem. Estabelece-se, assim, uma complexa interação entre renda e estratégias de mobilidade social (p. 151).

A desigualdade entre brancos, pretos e pardos, segundo IBGE (2009), se exprime também na observação do “empoderamento”, relacionado ao número de pessoas em posições privilegiadas na ocupação. A discriminação na contratação, promoção e alocação a postos

de chefia é também fator limitador da mobilidade ascendente de pretos e pardos. Na categoria de empregadores, estão 6,1% dos brancos, 1,7% dos pretos e 2,8% dos pardos em 2009. Ao mesmo tempo, pretos e pardos são em maior proporção empregados sem carteira e representam a maioria dos empregados domésticos.

Segundo o IBGE (2009), a distribuição das pessoas por cor ou raça entre os 10% mais pobres e entre o 1% mais rico mostra que os brancos chegavam a pouco mais de 25% dos mais pobres e a mais de 86% entre os mais ricos. Por sua vez, os pretos e pardos são quase 74% entre os mais pobres e só correspondem a pouco mais de 12% dos mais ricos. As variações desses percentuais por grandes regiões, embora reflitam as diferenças de distribuição por cor na população como um todo mantêm as desigualdades.

Há também, de acordo com o IBGE (2009), uma diminuição sistemática do percentual de pretos e pardos à medida que aumentam os décimos de rendimentos, com crescimento constante da participação dos brancos. No primeiro décimo, onde estão os mais pobres, aparecem quase 15% da população preta ou parda e apenas pouco mais de 5% dos brancos, sendo que no último décimo, o dos mais ricos, esses valores se invertem, encontrando-se quase 16% dos brancos e apenas pouco mais de 4% dos pretos e pardos.

Face a esta grande disparidade, segundo Cabecinhas (2007), na

perspectiva dos estudos da identidade social esse sistema de crenças na mobilidade social é baseado no pressuposto de que

(...) a sociedade na qual os indivíduos estão inseridos é flexível e permeável, e, portanto, alguém que não esteja satisfeito com as condições que advêm da sua pertença a determinado grupo social pode mudar-se individualmente para outro grupo, que se ajuste melhor aos seus objetivos (p. 89).

De acordo com a autora, a mobilidade ocorre sempre que é possível e desejável a um indivíduo deixar o grupo marginalizado e ingressar em outro grupo valorizado socialmente.

Na acepção de Pastore e Silva (2000), mesmo no final do século XX, o Brasil mantém a intensa mobilidade social, apesar das restritas oportunidades sociais. De modo geral, o século XX resultou em 90% dos filhos tendo alcançado uma situação social melhor ou igual que a de seus pais. Esses autores ainda constataram que a mobilidade ascendente ocorreu na faixa etária entre 30 e 50 anos de idade, os quais se encontravam no auge de suas carreiras profissionais. Os mais novos não possuíam ainda a experiência necessária e os mais velhos já estavam com a carreira consolidada. No entanto, a maior parte da ascensão social ocorreu na base da pirâmide. Dessa forma, os filhos, ao migrarem para a cidade, mesmo com a condição de vida mínima, encontravam ocupação em uma posição melhor que a de seus progenitores, os quais estavam no setor rural em condições sociais muito baixas.

Segundo os autores, a ascensão social representou a melhoria dos

padrões de vida, uma elevação do nível de consumo e a abertura de novas oportunidades de acesso à escola, ao trabalho e à renda para uma parcela significativa das novas gerações. Dessa forma, surgiu a classe média, em consequência houve a redução dos estratos inferiores e a ampliação dos estratos médios e altos.

Os autores acima citados que pesquisaram sobre a mobilidade social no Brasil constataram que no país, em seus estágios iniciais de desenvolvimento, predominou a mobilidade estrutural. Esse fato ocorreu em virtude da geração de novos empregos surgidos em todos os setores da economia, aos quais eram ocupados pelos indivíduos mesmo sem qualificação para exercer a função. Para os indivíduos com nível educacional mais elevado, a ascensão foi bem maior na escala social, ocupando as vagas de maior prestígio.

Para Pastore e Silva (2000), no último quarto do século XX, o Brasil apresentou redução da mobilidade estrutural e, em compensação, ocorreu um aumento na mobilidade circular. Isso significa que o mercado de trabalho brasileiro está se tornando mais competitivo e, em contrapartida, a qualificação, competência e educação ganharam maior importância. Como resultado, ampliaram-se os estratos médios e altos, embora a desigualdade tenha permanecido elevada.

Em pesquisa sobre classe, raça e mobilidade social no Brasil, A. Ribeiro (2006) concluiu que as pessoas com origens nas classes mais

baixas (trabalhadores rurais, trabalhadores manuais urbanos e pequenos empregadores rurais) não são alvo de desigualdade racial nas chances de mobilidade ascendente, ou seja, nos estratos mais baixos, brancos, pardos e pretos enfrentam dificuldades semelhantes de mobilidade ascendente. Em contrapartida, homens brancos, pardos e pretos com origens nas classes mais altas (profissionais, administradores e pequenos empregadores; e trabalhadores de rotina, técnicos e autônomos) têm chances de mobilidade descendentes distintas. Os brancos têm mais chances do que os pardos e os pretos de imobilidade no topo da hierarquia de classes, enquanto estes últimos têm mais chances de mobilidade descendente. Ou seja, há desigualdade racial nas oportunidades de mobilidade intergeracional para homens com origem nas classes mais altas. Estes resultados revelam que: a desigualdade de oportunidades está presente no topo da hierarquia de classe, mas não na base desta hierarquia. Esta conclusão nos leva a sugerir que a discriminação racial ocorre principalmente quando posições sociais valorizadas estão em jogo.

A. Ribeiro (2006) também verificou que no Brasil a maioria dos estudos sobre a mobilidade social dos diferentes grupos raciais baseou-se principalmente na análise das taxas absolutas de mobilidade, ou seja, dos percentuais calculados a partir da tabela de mobilidade cruzando classe do pai com classe do filho. Na sociedade contemporânea, uma das mais

importantes vias de mobilidade social é a educação formal. No entanto, é fato amplamente discutido que filhos de profissionais qualificados têm mais chances do que filhos de trabalhadores não qualificados de alcançarem níveis educacionais mais altos. No debate contemporâneo no Brasil muito se fala sobre chances educacionais desiguais entre brancos e não brancos.

Na acepção de A. Ribeiro (2006), em termos de oportunidades, a desigualdade de classe é muito mais forte nas transições iniciais do que a de raça. Em contraposição, a desigualdade racial passa a ser mais relevante em relação à de classe, nas transições mais elevadas do sistema educacional. Na medida em que subimos na hierarquia socioeconômica da sociedade, a desigualdade racial parece se tornar mais importante, ou pelo menos tão importante, quanto a de classe. Já a desigualdade racial no processo de mobilidade ascendente está presente principalmente nos níveis mais elevados da hierarquia de classes, ao passo que as chances de ascensão de quem tem origem nas classes baixas são determinadas pela posição de classe e não pela raça ou cor da pele.

Nas análises de A. Ribeiro (2006) verificou-se claramente os efeitos de escolaridade alcançada, raça e classe de origem nas chances de mobilidade ascendente para pessoas com mais de 10 ou 12 anos de educação, entrando na classe de profissionais, administradores e

empregadores. Com mais de 12 anos de escolaridade, brancos têm em média três vezes mais chances do que não brancos de experimentar mobilidade ascendente. Embora a educação seja importante para qualquer tipo de mobilidade ascendente, a desigualdade racial está presente apenas nas chances de mobilidade para o topo da hierarquia de classes.

Conforme Scalon (1999), a definição de mobilidade é complexa e seu maior problema reside no aspecto relacional das classes, principalmente, as diversidades das situações de trabalho. A crença na mobilidade social refere-se à percepção que o indivíduo tem de que ele pode melhorar sua posição através da ação individual. Contudo, “a ascensão social não elimina a discriminação racial, ainda que possa reduzi-la ou suavizá-la” (Kant de Lima, 1995, citado por L. Oliveira, 2004, p. 81).

7.5. Mudança Social

A mudança social visa transformar a sociedade de forma que mude o seu cenário significativamente. Para J. Lopes (1971), a mudança social dá-se quando se alteram as estruturas básicas que compõem um determinado grupo ou sociedade. Por exemplo, entrada de outros povos e culturas, mudanças de hábito alimentar, etc. A mudança social se alicerça em crenças de que a natureza e estrutura das relações entre grupos sociais são caracterizadas por uma marcada estratificação, que torna

impossível ou muito difícil para o indivíduo se deslocar de um grupo insatisfatório ou desfavorecido para outro.

Tajfel (1982) define mudança social como “(...) um movimento social que representa um esforço de um grande número de pessoas para resolver coletivamente um problema sentido como comum (...)” (p. 277). Segundo a citação deste autor, a mudança social demanda de um esforço de várias pessoas para resolver coletivamente um problema que sentem em comum, o que necessita do desenvolvimento de uma consciência de destino comum, de alteração nas formas de vida de uma sociedade. A crença na mudança social associa-se a percepção de que a estrutura social é impermeável, pelo que se torna difícil ou impossível que os indivíduos se movem de um grupo para outro.

A mudança social é considerada o instrumento mais eficaz para transformação da representação do grupo como um todo, com alterações no conjunto da sociedade, uma vez que a ênfase recai não sobre a ação de indivíduos isolados, mas em forma de intervenções no âmbito do grupo (Lordelo & Barros, 2005, p. 117).

O que pode ser percebido é que o pressuposto básico é o da impossibilidade do deslocamento dado pelo cerceamento do sistema. Logo, nesta estrutura não se permite o movimento livre de um grupo para outra posição e a mudança é sempre articulada em conjunto com um grupo de pertença, neste caso, a mudança social inclui alterações de cunho político e econômico e tem alcance suficiente para que se alterem as formas dos

indivíduos se correlacionarem e positivamente alteram também a maneira de uma sociedade produzir bens simbólicos e materiais.

Segundo Rocher (1999), a mudança social consiste em sucessões de fenômenos e acontecimentos sofridos por uma sociedade em períodos de tempo mais curtos e numa área geográfica ou num quadro sociocultural mais limitado que a evolução social. O autor aponta quatro traços sobre a mudança social: trata-se de um fenômeno coletivo, que implica uma coletividade ou um setor apreciável desta; deve afetar as condições ou as formas de vida; deve ser uma mudança da estrutura, de modo a que se efetue uma modificação da totalidade ou de certos componentes da organização social; supõe a possibilidade da sua identificação temporal; permite dizer-se que é a partir desse ponto de referência que há mudança e o que é que muda; tem de dar provas de certa permanência, ou seja, as transformações operadas não devem ser efêmeras ou superficiais.

Na visão de Rocher (1999), o sistema cultural não é um sistema fechado, antes vai crescendo e transformando-se com o contributo intelectual e artístico dos homens e mulheres de cada tempo e lugar. Sendo um fenômeno participado, que concretiza a forma de expressão e de realização de um grupo, cada geração irá dar-lhe o seu contributo ao encontrar novas formas e idealizar outros valores, ao inventar outras formas de relacionamento e ao criar novas tecnologias. A cultura

transmitida a cada geração nunca é a cultura que a geração presente herdou, mas a que já produziu, porque a transformação é observável no tempo, e afeta, de modo não provisório ou efêmero, a estrutura ou o funcionamento da organização social de uma dada coletividade e modifica o curso da sua história.

Para Tajfel (1982), o sentimento de pertença a determinado grupo implica compartilhar crenças e atitudes e vivenciar relações mediadas por uma carga valorativa. Em razão de aspectos da organização da sociedade, alguns grupos são valorizados socialmente enquanto outros são marginalizados. Neste caso, a mudança acontece quando os indivíduos acreditam que um movimento de natureza política e sociocultural, que resulte em aceitação social do grupo marginalizado, é viável e nele se engajam, construindo condições para o reconhecimento de uma nova posição para todo um grupo social.

7.5.1. Mudança Social no Brasil

Na acepção de Pochmann (2010), com base nos indicadores de variação da renda nacional *per capita* e do índice de desigualdade pessoal da renda, nota-se que o Brasil apresentou três diferentes padrões de mudança social nos últimos cinquenta anos: O primeiro padrão de mudança social se caracterizou por forte expansão da renda *per capita* acompanhada de significativo crescimento da desigualdade na repartição

da renda pessoal, durante os anos 1960 e 1980. O segundo padrão de mudança social ocorreu entre os anos 1981 e 2003, onde predominou a estagnação na variação da renda *per capita*, acompanhada do estancamento do grau de desigualdade na repartição da renda pessoal. Desde o final da primeira metade da década de 2000 observa-se o surgimento de um novo padrão de mudança social no Brasil. Esse terceiro padrão possui como características principais a combinação da expansão da renda nacional *per capita* com a queda na desigualdade pessoal da renda. Para os anos de 2004 e 2010, a renda *per capita* cresceu 2,9% como média anual, enquanto a desigualdade da renda pessoal caiu 1,5% em média ao ano. Em grande medida, o melhor desempenho nos indicadores de mobilidade social encontra-se fortemente associado ao conjunto de transformações na economia e nas políticas públicas.

No Brasil, segundo Nabuco (1988),

(...) as mudanças sociais decorrentes da eliminação da escravidão seriam uma espécie de combinação da força da lei com a força moral. Onde o fim da escravidão constituir-se-ia no elemento-chave para se acabar com a corrupção do caráter de senhores e escravos, uma vez que ambos estavam envolvidos naquele sistema social. A abolição daria ao negro, condições de adquirir os valores condizentes com a sociedade na qual ele adentraria como cidadão e do ponto de vista político, seria possível romper com o servilismo e com o personalismo; no âmbito da economia, o progresso material, o aparecimento da indústria e o desenvolvimento do trabalho livre garantiriam que o Brasil se tornasse uma “pátria comum, forte e respeitada” (p. 92).

Diferenciando esses sistemas de crenças, e na concepção de Tajfel

(1969, referido por Cabecinhas, 2007), a mobilidade social não constitui uma ameaça para o grupo dominante, enfraquece a solidariedade dentro do grupo dominado e mantém o *status quo*, já para a mudança social implica crenças de solidariedade no seio do grupo dominado e constituem ameaça para o grupo dominante, pois visam à alteração do *status quo*.

O Brasil não se encontra entre os países de baixa trajetória de mudança social. Em termos internacionais, registra-se que o indicador de mobilidades social do conjunto da população apresenta-se muito diferenciado entre as nações. Ao se utilizar parâmetros relativamente homogêneos de medida da mobilidade social nacional, pode-se constatar que o Brasil localiza-se entre os países com as mais altas taxas de mudança social (Pochmann, 2010, p. 638).

Segundo o autor, a crença na estratificação social baseia-se na percepção de impossibilidade de mudança na posição ocupada na sociedade, incutindo à ideia da ação coletiva como a única maneira de obter mudanças desejáveis.

No Brasil, o Censo Demográfico 2010 pela primeira vez registrou uma população negra com mais de 50%. “As pessoas negras perderam a vergonha ou o receio, um indicador muito forte da mudança social que temos experimentado...” (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Brasil, 2012).

Concluindo, o aumento do percentual de pessoas que no Censo de 2010 se identificaram como negras ou aumentaram a autoestima ou estão a perceber o grupo de pertença positivamente.

Parte II

Pesquisa Empírica

Este trabalho de investigação versa as percepções de afro-brasileiros sobre a mobilidade social por meio da graduação superior em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

O presente estudo baseia-se em metodologias qualitativas e exploratórias. De acordo com Chizzotti (2008), a pesquisa qualitativa fundamenta-se em uma estratégia baseada em dados coletados em interações sociais ou interpessoais, analisadas a partir dos significados que os sujeitos e/ou pesquisador atribuem aos fatos. Neste caso específico foram ouvidos atores sociais negros que discorreram sobre as suas próprias vivências, a partir das quais desenvolveram percepções.

Numa pesquisa qualitativa, segundo González Rey (2002), por exemplo, a construção da informação surge ao longo de um processo de interpretação que acompanha todos os momentos da pesquisa; diferente do que ocorre na pesquisa tradicional em que essa construção se dá a partir dos dados coletados. Assim, conforme o autor, a fonte das ideias não está só nos dados, mas no confronto entre o curso do pensamento, conduzido por múltiplas vias, e os dados. Segundo este investigador, a importância dos dados está em sua capacidade de produzir "diálogo" com o pesquisador.

A pesquisa qualitativa não se orienta para a produção de resultados que devem ser tomados como referências universais e invariáveis sobre a realidade estudada, mas para a produção de novos modelos teóricos que

estão integrados organicamente ao processo geral de construção de conhecimentos (González Rey, 2002).

Um dos pressupostos que dão sentido a esta metodologia é o construcionismo social de Burr (1995), segundo qual o conhecimento é sustentado pelo processo social, ou seja, através das interações quotidianas entre as pessoas no decurso da vida, sob condições histórico-culturais particulares. Assim, a psicologia social não pode pretender descobrir a “verdade” sobre a natureza das pessoas e da vida social sem considerar a dimensão histórica das formas correntes da vida social. Nesta perspetiva, a psicologia social torna-se o estudo do ser socialmente construído, o produto de discursos histórica e culturalmente contingentes, portadores de relações de poder.

Segundo Burr (1995), as formas particulares de conhecimento não são mais do que artefatos culturais e não se deve assumir que determinadas formas de compreensão são necessariamente melhores. Portanto, o conhecimento não é o que se tem, mas o que constrói junto com as outras pessoas. A pesquisa construcionista consiste em analisar as práticas e as interações sociais e não tanto a natureza das pessoas ou da sociedade em que estão inseridas. Isto é congruente com o interacionismo simbólico (Giddens, 1997) que advoga a ideia de que as pessoas constroem as suas identidades e as dos outros através da interação social.

Nessa direção, Campos e Turato (2009) discorrem sobre o uso de técnicas de análise dos dados, que se revestem de importância à medida que, após a coleta das informações, procede-se a leituras acuradas e discussões interpretativas criativas. Os autores afirmam que no universo das pesquisas qualitativas, a escolha de um método e suas técnicas de coleta, bem como o tratamento de dados, deve obrigatoriamente ser feito sob um olhar multifacetado sobre a totalidade dos resultados, considerando as entrevistas - *o corpus*. Segundo os autores, tal exigência se deve à multiplicidade de sentidos atribuídos pelos sujeitos que vivenciam os fenômenos em estudo - o chamado caráter polissêmico da pesquisa.

Nesta pesquisa qualitativa, como dispositivo metodológico de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semi-estruturada que, segundo Triviños (1987), é aquela que apresenta questionamentos básicos referentes às teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa e oferece vários questionamentos, gerando novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos entrevistados. O autor também afirma que este tipo de entrevista favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas a sua explicação e compreensão de sua totalidade.

Nesse sentido, foram entrevistados 34 participantes, residentes na cidade de Campo Grande MS, que se identificaram como afro-brasileiros, com graduação superior, exercendo ou tendo exercido a função na área

em que se graduaram. As entrevistas foram realizadas em duas fases, uma vez que na primeira levantou-se a questão da possível eleição de Barack Obama para a presidência dos Estados Unidos funcionar como uma referência para os negros. A 2ª fase foi, assim, introduzida na pesquisa após a eleição de Barack Obama. Neste sentido adaptou-se o roteiro das entrevistas, de forma a perceber de que maneira é que a eleição tinha sido percebida pelos participantes.

Para a realização das entrevistas, o participante era contactado por meio de telefone e combinava-se o lugar e horário que seria apropriado para responder as perguntas. Algumas entrevistas foram realizadas: na residência dos participantes e outras no local de trabalho. Inicialmente explanava-se o objetivo da pesquisa, perguntava-se a qual etnia se identificava, se houvesse a confirmação de que fosse negra, perguntava-se se aceitava participar da pesquisa; somente após a leitura e aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, era solicitado ao participante assinar o Termo em duas vias.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados e por meio de um roteiro organizado. No Termo de Consentimento consta o título da pesquisa, o objetivo da pesquisa, “o tipo de intervenção”, a voluntariedade na participação, procedimentos, riscos ou desconfortos, benefícios, incentivos, confidencialidade, divulgação dos resultados, direito de recusar ou desistir do consentimento, data da

entrevista e horário, nome, documento de identificação, assinatura e telefone do entrevistado e do pesquisador. No momento que antecedia a entrevista, explicava-se ao participante que seria feito uso de um gravador para registrar o que fosse respondido, facilitando, assim, a transcrição posterior da entrevista. Explicava-se também ao entrevistado de que, apesar de haver o nome no Termo, o mesmo seria mantido em sigilo e não seria utilizado, constando apenas a título de comprovação da permissão e da constatação de que o participante não receberia nenhuma remuneração pela sua participação na pesquisa; que a participação seria voluntária e poderia ser interrompida antes ou durante a pesquisa com total liberdade para retirada do consentimento sem nenhum ônus ou atitude preconceituosa e sem penalidades ou prejuízo para nenhuma das partes.

A pesquisadora fez a coleta dos dados, que posteriormente foram transcritos. O roteiro era relativamente flexível, permitindo fazer ajustamentos na condução da entrevista, consoante o perfil dos entrevistados. Houve muita dificuldade para conseguir participantes, apesar de que um participante indicava outro, mas muitos não trabalhavam na área que graduaram que eram requisitos da pesquisa. Para a seleção dos participantes foi, assim, utilizado o método *snowball*, proposto por Biernacki e Waldford (1981) para identificação de participantes, onde um entrevistado indica outros elementos da mesma população. Este processo

repete-se sucessivamente, sendo a amostra final composta por todos os elementos identificados. É normalmente utilizada esta forma de seleção, quando os elementos da população são de difícil acesso ou identificação e estão inter-relacionados por redes de conhecimento.

As entrevistas estavam organizadas em temas, sendo que: num primeiro grupo havia questões sobre o percurso escolar dos entrevistados e de seus descendentes; num segundo abordavam se aspectos sobre as vivências dos entrevistados durante o período da graduação superior; o terceiro grupo contemplava questões ocupacionais e o último grupo abordava a consciência de si e do grupo de pertença.

Os procedimentos analíticos propostos na presente pesquisa consistiram na análise temática e na análise do discurso.

A análise temática, de acordo com Bardin (2008), é a primeira forma de aproximação com o texto, tendo como finalidade apresentar o texto e o pensamento do autor. No entender de Severino (2002), a abordagem metodológica de análise temática possibilita que os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso sejam caracterizados pela presença de determinados temas. Conforme o autor, esse tipo consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado, ou seja, a análise temática se encaminha para a identificação e a contagem de frequência das unidades de significação

como definitórias do caráter do discurso.

Braun e Clarke (2006) identificam a escassez de material científico sobre a análise temática e reconhecem a necessidade de uma maior sistematização que permita um uso rigoroso deste método: “A análise temática é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) nos dados...” (p. 79). Trata-se, portanto, de um método que permite analisar a informação, sinalizando regularidades no seu conteúdo e estudando a frequência com que estas regularidades acontecem de forma a definir padrões temáticos.

Para Boyatzis (1998), a análise temática é um processo através do qual se codifica informação qualitativa, através do uso de um código, que é, neste caso específico, o elencar de diversos temas tratados nas entrevistas. A análise temática apresenta características vantajosas em face de alguns métodos a que se aproxima como é o caso da análise de conteúdo, sendo que a principal diferença entre a análise temática e a análise de conteúdo será que a primeira permite, para além da contagem da frequência com que surgem alguns *códigos* (ou *temas*), ir mais além à exploração dos dados, introduzindo, por exemplo, aspectos interpretativos que a análise de conteúdo não prevê, prestando mais atenção aos aspectos qualitativos do material analisado.

A análise temática está na base de todas as outras técnicas qualitativas, fornecendo competências e ferramentas essenciais a os

investigadores que se movem no campo da análise qualitativa (Braun & Clarke, 2006). Não obstante a “liberdade teórica” que a caracteriza, a análise temática parece ser uma opção eficaz na descrição de dados, sobretudo pela flexibilidade que possui nas suas aplicações.

Na origem da designação desta metodologia está o conceito de *tema*, que representa a identificação de um determinado nível de padronização do significado dos dados em relação às questões de investigação colocadas e aos propósitos do estudo (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006; Joffe & Yardley, 2004). A dimensão deste tema é variável, não havendo um critério que a defina. O fundamental será que se estabeleça uma relação entre a criação deste tema e as questões a que se procurou responder na exploração dos dados (Braun & Clarke, 2006).

Nesta pesquisa foi realizado um recorte específico sem qualquer pretensão de que represente uma amostragem da mobilidade social através da graduação superior de todos negros de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil, que possam ser identificados a partir do próprio recorte. Assim sendo, trata-se de uma pesquisa qualitativa com a qual se busca o entendimento da relação do sujeito com o mundo com o qual troca experiências.

Nos estudos de Santos e Santos (2008), as autoras explicam que a análise temática, por exemplo, de uma entrevista biográfica deixa

explícitas informações e significados pertinentes nela contidos. Conforme as autoras, a maioria dessas informações e significados não aparece na primeira leitura, pois a experiência demonstra que vão surgindo umas atrás das outras no transcurso das leituras sucessivas, sendo que cada leitura revela novos conteúdos semânticos. Explicam ainda que todas as pesquisas que adotaram a análise temática consistiam em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. As autoras explicam que tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.

Neste sentido, foram gerados eixos temáticos enquanto reagrupamentos analógicos das referências contidas nos discursos dos entrevistados. Tais eixos temáticos são: eixo temático educacional (aspectos inerentes ao percurso escolar dos entrevistados e seus familiares), eixo temático vivencial (trajetória dos entrevistados durante o período da graduação), eixo temático ocupacional (comparação da ocupação dos entrevistados e seus pais) e eixo temático consciência (percepções sobre a condição de afro-brasileiros dos entrevistados).

Na discussão sobre análise temática, Luz (2009) retoma em um dos seus textos algumas observações que devem ser consideradas. A análise temática procura ouvir o autor, apreender sem intervir, fazendo ao texto

uma série de perguntas cujas respostas fornecem o conteúdo da mensagem. Normalmente isso é feito junto com o esquema do texto. Nele, indica-se cada um dos itens acima, reconstruindo o raciocínio do autor do texto; recuperando seu processo lógico. É através do raciocínio que o autor expõe, passo a passo, seu pensamento e transmite a mensagem. O raciocínio e a argumentação são o conjunto de ideias e proposições logicamente encadeadas, mediante as quais o autor demonstra sua posição ou tese. Estabelecer o raciocínio de uma unidade de leitura é o mesmo que reconstruir o processo lógico, segundo o qual o texto deve ter sido estruturado: com efeito, o raciocínio é a estrutura lógica do texto. Com base na análise temática pode-se construir organograma lógico de uma unidade: a apresentação geometrizada de um raciocínio.

Em relação à organização do material recolhido na pesquisa, Santos e Santos (2008) destacam que a sua sistematização e a sua condensação são necessárias. As autoras orientam que as aproximações com as narrativas, anteriores ou ulteriores, de uma mesma situação, devem ser efetuadas com um sublinhado ou com jogos de cores, organizando-se os elementos que trazem os suplementos de informação que será preciso integrar no texto, sem perder o seu caráter próprio, de forma que ele dê conta, por enriquecimentos sucessivos, do máximo de fatos expressos. Sugerem ainda que, em cada uma das frases sejam agrupados os temas

que voltam em várias conversas e que constituem um núcleo temático em torno do qual, por exemplo, num inquérito por histórias de vida a informação vai se saturar, o que preparará o ordenamento temático.

Segundo Fairclough (1989, 1995, citado por Maydell, 2010) e Wodak (2004, citado por Maydell, 2010), a análise temática pode ser combinada com eficiência com diferentes versões da análise do discurso. Maydell (2010) enfatiza que a vantagem do uso da análise temática é a sua flexibilidade, tanto em termos de variedade de conjunto de dados que pode ser aplicada, bem como por sua compatibilidade com paradigmas de investigação diferentes.

Nogueira (2001), apoiando-se em Burr (1995), explica que os termos discurso e análise do discurso são cada vez mais usados na literatura da psicologia social. Isto implica que a sua definição seja abordada, já que estes termos podem ter significados diversos dependendo das tradições teóricas dos autores que os utilizam. Sobre a análise do discurso, Stubbs (1983, citado por Iñiguez, 2004) explica que, em linhas gerais, refere-se à intenção de estudar a organização da linguagem indo além da oração ou da frase e, conseqüentemente, estudar unidades linguísticas maiores, tais como a conversação ou o texto escrito.

Para Taylor (2001, citado por Nogueira, 2001), o domínio da análise de discurso é, atualmente, de tal modo extenso que a sua definição constitui uma tarefa difícil. No entanto, segundo Nogueira (2001), pode

ser, de forma simples, descrita como um conjunto de atividades de pesquisa diferentes do tradicional, que trabalham com material também ele diferente, havendo, outrossim, muita diversidade, quer teórica, quer metodológica. Simplificando, a autora explica ainda que a análise do discurso é o estudo aprofundado da linguagem que se utiliza, procurando a identificação de padrões, é mais bem compreendida como um campo de pesquisa do que como uma simples prática, sendo possível identificar diferentes abordagens/concepções.

Outra perspectiva de abordagem sobre análise de discurso é apresentada por J. Azevedo (2001), que explica que tradicionalmente as metodologias das ciências sociais procuram a regularidade baseada numa repetição consistente de observações ou afirmações, o pressuposto é de que um discurso é uma forma relativamente pouco ambígua de representar ações ou crenças e como tal pode ser alvo de procedimentos estandarizados. Conforme o autor, na análise do discurso, pelo contrário, a procura de regularidade é baseada na variação dos registros. O autor explica que, como consideram não existir forma de lidar com a variação e distinguir as descrições exatas daquelas que são retóricas ou falsas, os analistas do discurso valorizam a variabilidade, não tentam recuperar os acontecimentos, as crenças e os processos cognitivos nos discursos, ou tratar a linguagem como um indicador de outras situações, procurando sim concentrar-se nos usos e efeitos da utilização de uma dada linguagem.

Segundo o autor, o sentido desta estratégia não é o de apanhar em falso os sujeitos, mas sim de nos conduzir a construções discursivas compostas por diversos fragmentos de significados que são produzidos conjuntamente num texto particular.

Nos estudos de A. Gomes (2006) sobre o desafio da análise de discurso, o autor destaca que estudiosos da área são unânimes em descrever a existência e a importância de dispositivos analíticos que se apresentam como imprescindíveis no processo da análise, ou seja, que pretendam desvendar os mecanismos de produção de sentidos de uma determinada discursividade. Contudo, segundo a autora, mesmo que apresentem definições de cada um desses elementos e as implicações de suas inter-relações, observa-se, na vivência acadêmica, que diversos pesquisadores enfrentam dificuldades em detectá-los nos respectivos *corpus* com os quais trabalham, inviabilizando a sua plena utilização.

De acordo com Potter e Wheterell (1987, citado por Nogueira, 2001), a análise do discurso deve contemplar três pressupostos básicos: a função do discurso, a sua construção e a sua variabilidade. Para Parker (1997, citado por Nogueira, 2001), sem negar estes pressupostos, a análise crítica do discurso faz deles uma leitura diferente: a) na função da linguagem introduz o conceito de poder, segundo a perspectiva de Michel Foucault; b) a noção de variabilidade é preterida em favor do conceito de contradição, igualmente inspirada na perspectiva de Foucault; e c) à

noção de construção contrapõe a noção de constituição - as ideias são constituídas dentro de padrões de discurso que não pode ser controlado.

No caso concreto desta pesquisa, a análise do discurso consistiu em verificar o grau de conformidade entre a natureza do discurso e as vivências dos negros com graduação superior que conquistaram mobilidade social.

Neste sentido, de acordo com a psicologia social construcionista torna-se necessário estudar o ser socialmente construído e os discursos que produz, considerando que esse ser social se encontra inserido num sistema histórico, político e cultural, do qual não pode ser retirado e estudado de forma independente.

Finalmente, A. Gomes (2006) conclui que é o entrelaçamento entre o suporte teórico, o cuidado metodológico e o constante ir e vir ao material empírico que permite a crescente percepção da presença dos dispositivos analíticos na discursividade analisada. Por isso, conforme a autora, eles são utilizados para responderem às questões que motivaram o pesquisador, constituindo-se como passagens para a consecução da análise, através da superação das etapas que a caracterizam. Destaca ainda que a utilização desses dispositivos pode colaborar na compreensão de fenômenos discursivos que interessam, permitindo que novos modos de se pesquisar se concretizem e que intervenções propícias possam ser implementadas no âmbito assistencial.

Análise e Discussão dos Dados

A presente investigação configura um estudo de natureza qualitativa, na medida em que pretende conhecer as percepções da população afro-brasileira sobre a mobilidade social por meio da graduação superior.

Os critérios de escolha dos participantes foram: a) com graduação superior; b) que se identificasse como afro-brasileiro; c) exercendo ou que tenha exercido a profissão que graduou; d) aceitassem participar da pesquisa assinando o termo de consentimento. Participaram 34 profissionais.

Os participantes estão identificados por uma numeração sequencial e letra de acordo com a fase das entrevistas: Primeira fase são 20 participantes “antes da eleição de Barack Obama” = E01-A até E20-A; Segunda fase são 14 participantes “pós-eleição de Barack Obama”= E01-P até E14-P.

Em relação à caracterização sociodemográfica dos entrevistados, são 18 participantes do sexo feminino (53,0%), destes 8 casadas (44,4%), 9 solteiras (50,0%) e 1 viúva (5,5%); e 16 participantes do sexo masculino (47,0%), destes 14 casados (87,5%) e 2 solteiros (12,5%). É de referir que estes dados introduzem um aspecto interessante, que se prende ao fato da maioria dos homens ser casado, enquanto um grande número de mulheres ser solteira. A investigação na área dos estudos de género explica que as mulheres em posições profissionais de maior relevância têm mais dificuldade em ter uma vida familiar estável devido à difícil

conciliação entre as duas esferas, a qual está relacionada com as assimetrias de gênero existentes na sociedade (Nogueira, 1996: p.284).

A idade dos participantes variou de 23 a 29 anos (4; 11,8%), 30 a 39 anos (11; 41,2%), 40 a 49 anos (14; 41,2%), 50 a 54 anos (3; 8,8%), 70 anos (2; 5,9%) (Tabelas 1-2).

Quanto a escolaridade de nível superior, as formações profissionais foram: Direito, Pedagogia, Ciências Contábeis, Medicina, Processamentos de Dados, Enfermagem Padrão, Administração de Empresa, Matemática, Graduação de Professores, Hotelaria, História, Publicidade e Propaganda, Medicina Veterinária, Serviço Social, Comunicação e Jornalismo, Administração, Administração Hospitalar, Letras e Artes Plásticas (Tabelas 1-2).

No que se refere à trajetória ocupacional, os participantes estão assim distribuídos: 1 Promotora, 1 Pedagoga, 5 Professores, 1 Parlamentar/Agente Tributário, 1 Médico, 1 Gerente Hospitalar, 2 Advogado, 1 Juiz Aposentado, 2 Agente de Turismo, 2 Oficial de Justiça, 1 Médica Veterinária, 1 Coordenadora de Projetos Sociais, 3 Cargos de Chefia, 1 Contador, 3 Diretores de Escola, 1 Procuradora, 1 Assistente Social, 2 Jornalista, 1 Delegada de Polícia, 1 Recursos Humanos, 1 Artista Plástico, 1 Enfermeira (Tabelas 1-2).

Tabela 1 -

Dados sociodemográficos dos participantes - 1ª fase das entrevistas - antes da eleição de Barack Obama

Part.	Sexo	Idade (ano)	Estado civil	Formação	Função	Vínculo empregatício
E01-A	Feminino	48	Casada	Direito	Promotora	Concursada
E02-A	Feminino	36	Solteira	Pedagogia	Pedagoga	Concursada
E03-A	Masculino	48	Casado	Direito/Ciências Contábeis	Agente Tributário/Parlamentar	Concursado/temporário
E04-A	Masculino	50	Casado	Medicina	Médico	Concursado
E05-A	Feminino	36	Casada	Processamento de Dados/Pedagogia	Chefe de Secretaria	Concursado
E06-A	Feminino	36	Casada	Direito	Procuradora	Concursada
E07-A	Masculino	40	Casado	Enfermagem Padrão	Gerente Hospitalar	Concursado
E08-A	Masculino	46	Casado	Administração de Empresas/Ciências Contábeis	Contador	Autônomo
E09-A	Feminino	42	Casada	Pedagogia	Diretora de Escola	Concursada
E10-A	Masculino	30	Casado	Direito	Advogado	Autônomo
E11-A	Masculino	41	Casado	Direito	Oficial de Justiça	Concursado

E12-A	Masculino	70	Casado	Direito	Juiz de Direito	Concursado/ Aposentado
E13-A	Masculino	33	Casado	Matemática/ Graduação de Professores	Diretor de Escola	Concursado
E14-A	Masculino	32	Solteiro	Matemática	Professor	Concursado
E15-A	Feminino	30	Casada	Hotelaria	Agente de Turismo	Contratada
E16-A	Feminino	40	Solteira	História	Professora	Contratada
E17-A	Feminino	42	Viúva	Publicidade e Propaganda	Oficial de Justiça	Concursada
E18-A	Feminino	23	Solteira	Medicina Veterinária	Médica Veterinária	Autônoma
E19-A	Feminino	54	Casada	Administração Empresas/Direit o	Chefe Administrativo	Concursada
E20-A	Feminino	29	Solteira	Enfermagem Padrão	Coordenadora de Projetos Sociais	Contratada

Tabela 2 -

Dados sociodemográficos dos participantes - 2ª fase das entrevistas - pós-eleição de Barack Obama

Part.	Sexo	Idade (ano)	Estado civil	Formação	Função	Vínculo empregatício
E01-P	Feminino	70	Solteira	Serviço Social e Direito	Assistente Social	Contratada/Aposentada
E02-P	Feminino	36	Solteira	Comunicação e Jornalismo	Jornalista	Comissionada
E03-P	Masculino	48	Casado	Jornalismo e Pós Graduação em Administração	Jornalista	Concursado
E04-P	Feminino	42	Solteira	Administração de Empresa	Recursos Humanos	Concursada
E05-P	Feminino	50	Casada	Administração Hospitalar e Direito	Delegada de Polícia	Concursada
E06-P	Feminino	36	Solteira	Letras	Professora	Concursada
E07-P	Masculino	40	Casado	Artes Plásticas	Artista Plástico	Contratado
E08-P	Masculino	46	Casado	Graduação de Professores e Matemática	Diretor de Escola	Concursado
E09-P	Masculino	42	Solteiro	Matemática	Professor	Concursado
E10-P	Masculino	30	Casado	História	Professor	Concursado
E11-P	Feminino	35	Casada	Hotelaria	Agente de Turismo	Contratada
E12-P	Masculino	46	Casado	Publicidade	Funcionário	Concursado

P				Propaganda	Público	
E13- P	Masculino	26	Casado	Direito	Advogado	Contratado
E14- P	Feminino	26	Solteira	Enfermagem	Enfermeira	Contratada

Com o objetivo de ilustrar as classes sociais dos entrevistados e de seus pais, para demonstrar a situação socioeconômica dos mesmos, foi utilizada a Tabela 3, segundo Pastore (2001), a qual é referente aos estratos ocupacionais, valores médios e ocupações representativas; mas com uma ressalva, a tabela do autor contém valores médios, mas, nesta pesquisa não foram utilizados os valores, apenas os estratos ocupacionais e ocupações representativas, porque o interesse é apenas destacar as classes sociais para demonstrar a visível diferença da classe social dos pais em relação ao filho.

Em relação aos critérios, partiu-se do conceito econômico de classe, segundo o qual as classes sociais se definem consoante sua inserção no sistema produtivo da sociedade.

Tabela 3 -

Estratos Ocupacionais e Ocupações Representativas

Estratos Ocupacionais	Ocupações Representativas
1. Baixo Inferior: trabalhadores rurais não qualificados	Produtores agropecuários autônomos; outros trabalhadores na agropecuária; Pescadores
2. Baixo Superior: trabalhadores urbanos não qualificados	Comerciantes por conta própria; Vigias; serventes; trabalhadores braçais sem especificação; vendedores ambulantes; empregadas domésticas.
3. Médio Inferior: trabalhadores qualificados e semiquualificados.	Motoristas; pedreiros; mecânicos de veículos; marceneiros; carpinteiros; pintores e caiadores; soldadores; eletricitas de instalações.
4. Médio Médio: trabalhadores não manuais, profissionais de nível baixo e pequenos proprietários	Pequenos proprietários na agricultura; administradores e gerentes na agropecuária; auxiliares administrativos e de escritório; reparadores de equipamentos; praticistas e viajantes comerciais; Praças das Forças Armadas.
5. Médio Superior: profissionais de nível médio e Médios Proprietários	Criadores de gado bovino; diretores, assessores e chefes no serviço público; administradores e gerentes na indústria e no comércio; chefes e encarregados de seção; representantes comerciais.
6. Alto: profissionais de nível superior e Grandes Proprietários.	Empresários na Indústria; administradores e gerentes de empresas financeiras, imobiliárias e securitárias; engenheiros; médicos; contadores; professores de ensino superior; advogados; oficiais das Forças Armadas.

Obs.: Atualmente os indicadores econômicos no Brasil utilizam faixas salariais para divisão das classes sociais. A pertinência por utilizar esta tabela é porque a ocupação dos pais dos entrevistados se adequava melhor.

Fonte: Pastore (2001).

Tabela 4 -

Diferença socioeconômica entre pais e filhos - 1ª fase das entrevistas - antes da eleição de Barack Obama

Part.	Pais			Filho	
	Ocupação do Pai	Ocupação da Mãe	Estrato Ocupacional	Ocupação Atual	Estrato Ocupacional
E01-A	Militar	Doméstica	Baixo Superior	Promotora	Alto
E02-A	Trabalhador Rural	Doméstica	Baixo Inferior	Pedagoga	Médio Superior
E03-A	Funcionário Público	Doméstica	Médio Médio	Agente Tributário/ Parlamentar	Alto
E04-A	Comerciante	Doméstica	Médio Médio	Médico	Alto
E05-A	Borracheiro	Doméstica	Baixo Superior	Chefia Secretaria de Educação	Médio Superior
E06-A	Trabalhador Rural	Empregada Doméstica	Baixo Inferior	Procuradoria	Médio Superior
E07-A	Motorista	Doméstica	Médio Inferior	Gerente Hospitalar	Médio Superior
E08-A	Militar Aposentado	Doméstica	Médio Médio	Contador	Médio Superior
E09-A	Trabalhador Rural	Doméstica	Baixo Inferior	Diretora de Escola	Médio Superior
E10-A	Advogado	Tabeliã	Alto	Advogado Estado	Alto
E11-A	Braçal	Doméstica	Baixo Inferior	Oficial de Justiça	Médio Superior
E12-A	Parlamentar (pai adotivo)	Doméstica	Alto	Juiz de Direito	Alto

E13-A	Trabalhador Rural	Costureira	Baixo Inferior	Diretor de Escola	Médio Superior
E14-A	Serralheiro	Empregada Lavanderia	Médio Inferior	Professor	Médio Superior
E15-A	Escriturário	Doméstica	Médio Médio	Agente de Turismo	Médio Médio
E16-A	Trabalhador Rural	Empregada Doméstica	Baixo Inferior	Professora	Médio Superior
E17-A	Trabalhador Rural	Empregada Doméstica	Baixo Inferior	Oficial de Justiça	Médio Superior
E18-A	Advogado	Tabeliã	Alto	Médica Veterinária	Médio Superior
E19-A	Braçal	Empregada Doméstica	Baixo Inferior	Administração/ Chefia	Alto
E20-A	Funcionário Público	Funcionária Pública	Médio Superior	Coordenador Projetos Sociais	Médio Superior

Tabela 5 -

Diferença socioeconômica entre pais e filhos- 2ª fase das entrevistas - pós-eleição de Barack Obama

Part.	Pais			Filho	
	Ocupação do Pai	Ocupação da Mãe	Estrato Ocupacional	Ocupação Atual	Estrato Ocupacional
E01-P	Trabalhador Rural	Doméstica	Baixo Inferior	Assistente Social	Médio Superior
E02-P	Trabalhador Rural	Doméstica	Baixo Inferior	Jornalista	Médio Superior
E03-P	Trabalhador Rural	Doméstica	Baixo Inferior	Jornalista	Médio Superior
E04-P	Funcionário Público/	Funcionária Pública	Médio Médio	Recursos Humanos	Médio Superior
E05-P	Técnico em Contabilidade e	Doméstica	Baixo Superior	Delegada de Polícia	Médio Superior
E06-P	Trabalhador Rural	Doméstica	Baixo Inferior	Professora	Médio Superior
E07-P	Motorista	Doméstica	Médio Inferior	Coordenadora de Escola	Médio Superior
E08-P	Carpinteiro	Doméstica	Médio Inferior	Diretor de Escola	Médio Superior
E09-P	Trabalhador Rural	Doméstica	Baixo Inferior	Professor	Médio Superior
E10-P	Funcionário Público	Professora	Médio Médio	Artista Plástico	Médio Superior
E11-P	Braçal	Empregada Doméstica	Baixo Inferior	Agente de Turismo	Médio Superior
E12-P	Pedreiro	Doméstica	Médio Inferior	Funcionário Público	Alto

E13- P	Funcionário Público	Funcionária Pública	Médio	Médio	Advogado	Médio Superior
E14- P	Funcionário Público	Funcionária Pública	Médio	Médio	Enfermeira	Médio Superior

Conforme Pastore (2001), a metodologia utilizada para analisar a mobilidade social intergeracional foi a construção de matrizes de transição de posição socioeconômica ou das tabelas de mobilidade social, onde está a ocupação dos pais e a ocupação do filho inicial e atual.

Nesta perspectiva foram utilizados critérios básicos para determinar o tipo de mobilidade encontrado nesta pesquisa: o primeiro critério agrupou três aspectos econômicos básicos: a ocupação dos pais, a primeira ocupação do filho e mais a profissão atual do filho (Tabela 6).

Tabela 6 -

Mobilidade Intergeracional e Mobilidade Intrageneracional - 1ª fase das entrevistas - antes da eleição de Barack Obama

Part.	Pais		Filho	
	Ocupação do Pai	Ocupação da Mãe	Primeira Ocupação	Ocupação Atual
E01-A	Militar	Doméstica	Estudante	Promotora
E02-A	Trabalhador Rural	Doméstica	Estagiária	Pedagoga
E03-A	Funcionário Público	Doméstica	Engraxate	Agente Tributário/ Parlamentar
E04-A	Comerciante	Doméstica	Auxiliar em farmácia	Médico
E05-A	Borracheiro	Doméstica	Operadora de telemarketing	Chefia Secretaria de Educação
E06-A	Trabalhador Rural	Empregada Doméstica	Telefonista	Procuradoria
E07-A	Motorista	Doméstica	Ajudante na Padaria	Gerente Hospitalar
E08-A	Militar Aposentado	Doméstica	Auxiliar Administrativo	Contador
E09-A	Trabalhador Rural	Doméstica	Professora	Diretora de Escola
E10-A	Advogado	Tabeliã	Office Boy	Advogado Estado
E11-A	Braçal	Doméstica	Braçal	Oficial de Justiça
E12-A	Parlamentar (pai adotivo)	Doméstica	Funcionário Público	Juiz de Direito
E13-	Trabalhador	Costureira	Empacotador	Diretor de Escola

A	Rural			
E14-A	Serralheiro	Empregada Lavanderia	Professor	Professor
E15-A	Escriturário	Doméstica	Estagiária	Agente de Turismo
E16-A	Trabalhador Rural	Empregada Doméstica	Professora	Professora
E17-A	Trabalhador Rural	Empregada Doméstica	Zeladora	Oficial de Justiça
E18-A	Advogado	Tabeliã	Estagiária	Médica Veterinária
E19-A	Braçal	Empregada Doméstica	Empregada Doméstica	Administração/Chefia
E20-A	Funcionário Público	Funcionária Pública	Coordenador de Projetos Sociais	Coordenador de Projetos Sociais

Tabela 7 -

Mobilidade Intergeracional e Mobilidade Intrageracional - 2ª fase das entrevistas - pós-eleição de Barack Obama

Part.	Pais		Filho	
	Ocupação do Pai	Ocupação da Mãe	Primeira Ocupação	Ocupação Atual
E01-P	Trabalhador Rural	Doméstica	Assistente Social	Coordenadora Especial de Políticas para Promoção da Igualdade Racial
E02-P	Trabalhador Rural	Doméstica	Jornalista	Jornalista
E03-P	Trabalhador Rural	Doméstica	Jornalista	Jornalista
E04-P	Funcionário Público	Funcionária Pública	Auxiliar Administrativo	Recursos Humanos
E05-P	Técnico em Contabilidade	Doméstica	Administradora Hospitalar	Delegada de Polícia
E06-P	Trabalhador Rural	Doméstica	Empregada Doméstica	Professora
E07-P	Motorista	Doméstica	Empregada Doméstica	Coordenadora de Escola
E08-P	Carpinteiro	Doméstica	Professor	Diretor de Escola
E09-P	Trabalhador Rural	Doméstica	Professor	Professor
E10-P	Funcionário Público	Professora	Artista Plástico	Artista Plástico
E11-P	Braçal	Empregada Doméstica	Agente de Turismo	Agente de Turismo
E12-	Pedreiro	Doméstica	Serviços Gerais	Funcionário Público

P				
E13-	Funcionário	Funcionária	Auxiliar no	Sub-Chefe
P	Público	Pública	Escritório	
E14-	Funcionário	Funcionária	Enfermeira	Enfermeira
P	Público	Pública		

Dessa forma foi levantada e analisada a profissão de ambos - pais/entrevistados, fazendo a comparação entre si, de forma a estabelecer a classe social a que pertencia a família do entrevistado na época da sua adolescência. Além disso, comparou-se a ocupação inicial e atual dos entrevistados. O objetivo era pesquisar o tipo de mobilidade encontrado.

A profissão dos pais é apenas uma indicação da classe social a que pertencia sua família. As análises de mobilidade social baseadas exclusivamente na mudança de profissão do filho em relação aos pais geralmente se baseiam em uma concepção funcionalista de classes sociais (Pero, 2001).

Neste seguimento, segundo Pero (2001), tem-se a mobilidade intergeracional porque obteve-se a ocupação dos pais e a ocupação atual do filho. Além da mobilidade intergeracional, também foi possível comprovar a existência da mobilidade intrageracional, que se refere à ocupação anterior do filho em comparação com a atual:

(...) a intergeracional pode ser definida como a mudança de estrato ocupacional atual do (a) filho (a) na faixa etária de 30 a 55 anos comparada

com o do pai. Quando se cruza o estrato ocupacional atual do (a) filho (a) com o do pai, tenta-se captar a mobilidade em fases mais maduras da carreira tanto do pai quanto do (a) filho (a). Além disso, ela reflete não só os movimentos entre gerações, mas também ao longo da carreira do indivíduo (a mobilidade intrageracional, ou seja, entre a primeira ocupação e a ocupação atual do indivíduo). Isso porque ela percorre tanto a mobilidade intergeracional (entre ocupação do pai e primeira ocupação do filho (a) quanto à mobilidade intrageracional (Pero, 2001, p. 4).

Na nossa pesquisa, os entrevistados apresentam idades mais abrangentes do que a Pero (2001).

De acordo com os dados obtidos nesta pesquisa, apresentados nas Tabelas 6 e 7, os extratos ocupacionais dos pais, na maior parte das situações, são inferiores aos dos filhos. Como explicamos anteriormente, esta situação está relacionada com o fato dos pais não terem tido a oportunidade de estudar e por isso conseguir melhores profissões.

A Figura 8 tem o objetivo de demonstrar uns dos critérios de participação nesta investigação por parte dos entrevistados, que era trabalhar ou ter trabalhado na área que graduou.

A Figura 9 ilustra o vínculo empregatício dos participantes, ou seja, o acesso ao mercado de trabalho.

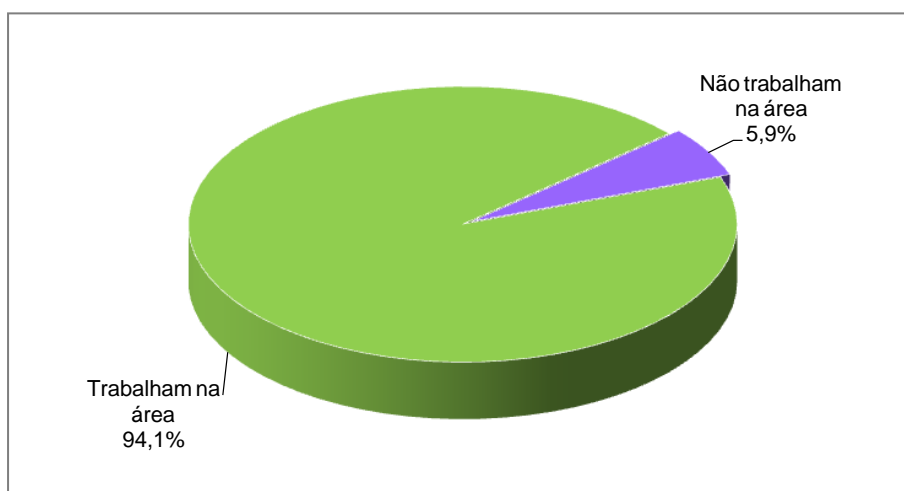


Figura 8 - Distribuição percentual dos participantes quanto a trabalharem na área de formação.

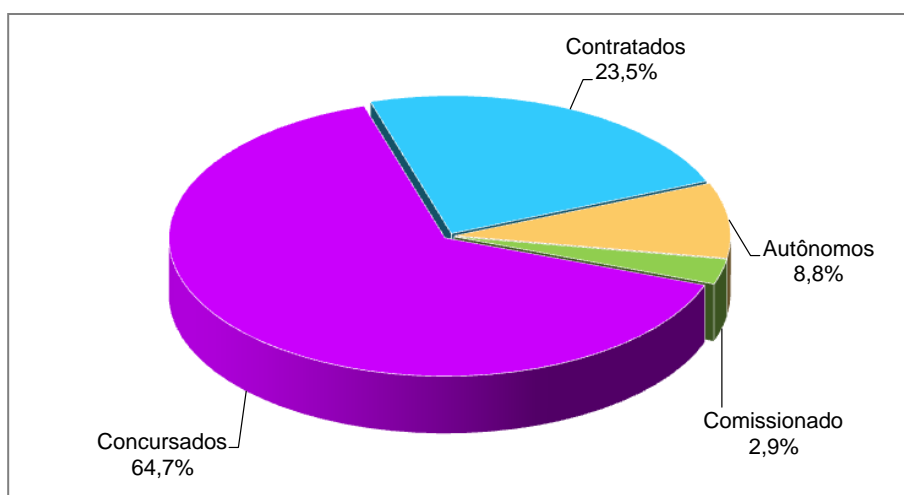


Figura 9 - Distribuição percentual dos participantes quanto ao vínculo empregatício atual.

De acordo com a Figura 8, 94,1% dos participantes trabalham na área em que graduaram e apenas 5,9% não trabalham, mas exercem função paralela como, por exemplo, o graduado em Ciências Contábeis, o qual exerce a função de Administrador de Empresas. Dois dos entrevistados são aposentados, mas quando ativos exerciam a função na área em que se graduaram.

No que se refere à relação de trabalho dos 34 participantes, ela ocorre da seguinte forma: concursados (22; 64,7%), contratados (8; 23,5%), autônomos (3; 8,8%) e comissionado (1; 2,9%) (Figura 9).²⁵

Referente à ocupação, dentre a maioria dos entrevistados, observa-se que a origem familiar é da área rural, o que corresponde ao movimento migratório brasileiro nomeado “êxodo rural”, onde há o deslocamento de pessoas da zona rural (campo), para a zona urbana (cidade), visando melhores condições de vida.

²⁵ O conceito de relação de trabalho tem caráter genérico, abrangendo todo contrato de atividade, ou seja, qualquer que seja a modalidade do serviço prestado, que o fundamento da sua conceituação é a pessoa do trabalhador (Süssekind, 2009). O concursado tem estabilidade, são agentes públicos, portanto, são todas as pessoas físicas incumbidas, definitiva ou transitoriamente, do exercício de alguma função estatal. Contratado haverá contrato de trabalho sempre que uma pessoa física se obrigar a realizar atos, executar obras ou prestar serviços para outra e sob a dependência desta, durante um período determinado ou indeterminado de tempo, mediante o pagamento uma remuneração. O trabalhador autônomo ou prestador de serviços terá somente os direitos estabelecidos no contrato de prestação de serviços celebrado entre as partes porque é uma atividade em caráter eventual é prestada de forma não contínua e esporádica, sem subordinação e horário (A. M. Nascimento, 2004).

Como o instrumento utilizado nesta pesquisa foi a entrevista, para discutir o conteúdo das mesmas será feita uma síntese das ideias e do raciocínio e construir-se-á um esquema lógico com eixos temáticos com o objetivo de analisar as entrevistas e também serão construídas argumentações para alguns repertórios utilizados para proporcionar um amplo panorama de estudo e pesquisa sobre os discursos.

Para a análise e interpretação dos temas, usou-se a seguinte notação nos discursos dos participantes:

- a) Na interpretação dos discursos, para enfatizar o significado de algumas palavras ou frases utilizou-se aspas porque parece uma forma mais clara de explicação;
- b) No sentido de destacar as palavras ou frases foi utilizado o *bold* (negrito), para facilitar a leitura e interpretação;
- c) Interpolação (explicação e/ou acréscimo pela pesquisadora) serão colocadas entre colchetes “[]”;
- d) Supressão de conteúdo, será representado por reticência dentro de colchetes “[...]”;
- e) Pausa do entrevistado, será representada por reticência “...”.

De acordo com D. Oliveira (2008) e Bardin (2008), em relação à codificação para a análise temática os dados brutos são transformados de forma organizada e agregadas em unidades, as quais permitem uma

descrição das características pertinentes do conteúdo. E durante essa fase também foram encontradas algumas questões que não se ajustavam a codificação e não exigindo assim uma análise mais profunda. Depois foi realizado uma leitura mais acurada, pois Campos e Turato (2009) atribuem que tal exigência se deve à multiplicidade de sentidos atribuídos pelos sujeitos que vivenciam os fenômenos sobre o estudo. Logo adiante, realizou-se uma análise do discurso em todas as entrevistas e no âmbito dos temas que resultou em um amplo texto com muitos enxertos de dados. Dessa forma, o texto foi lido e relido novamente no sentido de perceber se algum tema se encaixava melhor em um tema diferente daquele atribuído anteriormente. Após realizar todo esse procedimento, foram identificados discursos que pareciam construir a forma de apresentar as percepções e os discursos da população negra que obteve a mobilidade por meio da graduação superior. O próximo passo foi identificar os efeitos discursivos, ou seja, a interpretação dos discursos, tentando clarificá-los da melhor forma possível. Em alguns casos os textos dos discursos são extensos, mas foram mantidos com o objetivo de evidenciar a interpretação efetuada.

O mapeamento contínuo e remapeamento dos temas e subtemas durante a análise forneceu a estrutura final de quatro temas principais que estão contidos no eixo temático transversal de mobilidade intergeracional e intrageracional que são: Eixo Temático Educacional, Eixo Temático

Vivências, Eixo Temático Ocupacional e Eixo Temático Consciência, como podem ver, no esquema abaixo:

Eixo Temático Transversal de Mobilidade Intergeracional e Intrageracional				
Eixo Temático Educacional	Eixo Temático Vivências	Eixo Temático Ocupacional	Eixo Temático Consciência	

O objetivo de apresentar os temas baseia-se nos princípios dialéticos e temporais, para que os temas possam ilustrar o desenvolvimento da percepção de afro-brasileiros sobre a mobilidade social através da graduação superior. Cada eixo temático delineia a situação do entrevistado, dos seus descendentes naquela área. Os temas são as questões produzidas pela análise das entrevistas nos seus eixos temáticos:

Eixo temático Educacional: inclui aspectos inerentes ao percurso escolar dos entrevistados e seus familiares, tais como: Escolaridade dos pais (pai/mãe); Escolaridade dos irmãos - conclusão do ensino superior; Escolaridade do entrevistado: a) se fez curso pré-vestibular; b) tipo de escola que estudou/quem pagava os estudos/se recebeu incentivo financeiro; c) qual o curso graduado; d) qual a idade que terminou a graduação superior; e) quanto tempo estudou; f) qual o intervalo de tempo da graduação para o ingresso na ocupação; g) qual a importância do ensino superior.

Eixo temático Vivências: aspectos inerentes à condição de afro-brasileiros no Brasil, apresentados na trajetória da graduação superior, como: Como foi o acesso à graduação superior; Os empecilhos encontrados na trajetória da graduação superior; O que ou quem o incentivou a ingressar na graduação superior.

Eixo temático Ocupacional: aborda os aspectos atinentes à ocupação dos pais e dos entrevistados no que se refere aos modos e condições do exercício da ocupação e seus efeitos socioeconômicos, da seguinte forma: A ocupação dos pais; A ocupação do entrevistado: a) primeira ocupação e ocupação atual; b) idade que iniciou; c) se trabalha ou trabalhou na área que graduou; d) como ingressou na função que ocupa; e) quais as diferenças econômicas e financeiras em relação aos pais.

Eixo temático Consciência: refere-se ao entrevistado, à consciência sobre si e de sua etnia, tal como: Sofreu alguma discriminação ao longo da vida e como reagiu; “Na ocupação” sente-se respeitado ou discriminado. Questões efetuadas para os entrevistados da 2ª fase - pós-eleição de Barack Obama: Desistência dos objetivos por ter sofrido discriminação; Significado de ser racista em uma sociedade moderna; Significado da vitória de Barack Obama; Dificuldades que ele deve ter tido para ser Presidente dos EUA; Considerar que a vitória de Barack Obama acabará com o racismo; Candidatar-se a um cargo eletivo; Fêz, faz ou

tem a intenção de fazer alguma coisa para ajudar a sua etnia; Sua relação com os seus descendentes atualmente; Opinião sobre as cotas raciais para os alunos afro-brasileiros; Os incentivos e as perspectivas para os afro-brasileiros que pretendem estudar e estão desanimados.

Foi pesquisada a origem destes afro-brasileiros e sua trajetória pessoal, e a opção pela abordagem qualitativa incluiu a formulação de questões que orientaram todo o processo de investigação, no sentido de compreender o fenômeno da mobilidade social do ponto de vista dos 34 participantes.

9.1. Eixo Temático Educacional

9.1.1. Escolaridade dos pais (pai/mãe)

Pelo fato da escolaridade dos pais influenciar no nível de renda da família e também a escolaridade dos filhos, dessa forma ser fator determinante para verificarmos a mobilidade social intergeracional, na Tabela 8 está apresentada essa realidade.

Tabela 8 -

Escolaridade dos pais (pai/mãe)

Escolaridade dos pais	Pai		Mãe	
	N	%	n	%
Analfabetos	3	8,8	5	14,7
Semianalfabetos	6	17,6	4	11,8
Primeiro Grau incompleto	5	14,7	4	11,8
Primeiro Grau completo	7	20,6	7	20,6
Segundo Grau incompleto	2	5,9	0	0,0
Segundo Grau completo	5	14,7	7	20,6
Superior incompleto	0	0,0	1	2,9
Superior completo	6	17,6	6	17,6
Total	34	100,0	34	100,0

De acordo com a Tabela 8, a percentagem de pai/mãe com escolaridade equivalente aos entrevistados é muito reduzida, ou seja, 17,6%. Portanto, verifica-se que 82,4% dos entrevistados obtiveram mobilidade educacional em relação aos seus pais.

O Censo 2010 identificou que o país contava com 9,6% de analfabetos dentro da população de 15 anos ou mais de idade sendo que 39,6% deste contingente eram pessoas de 60 anos ou mais de idade (IBGE, 2011a).

Conforme Dunn (2007), a escolaridade dos pais é um fator decisivo

para o sucesso educacional dos filhos e o menor nível de escolarização da população de ascendência africana afeta negativamente as gerações futuras. Nos grupos étnicos, o número de anos de estudo aumenta conforme cresce o nível de renda, isto é, os pobres são discriminados em termos de sucesso escolar. Em todos os grupos étnicos e em todas as faixas de renda, o aumento da escolaridade dos pais aumenta substancialmente o número de anos de escolarização dos filhos.

Na mesma linha de raciocínio, no Brasil, referente à escolaridade do pai em relação ao filho, Ferreira e Veloso (2003) investigaram e concluíram que o nível educacional é menor para filhos de pais com pouca escolaridade que para filhos com pais de escolaridade mais elevada. Entre os filhos de pais com pelo menos 16 anos de estudo, ou seja, com terceiro grau completo, 60% concluem a universidade. No outro extremo, 34% dos filhos de analfabetos não chegam a aprender a ler e a escrever. Quanto à cor/raça, a menor mobilidade entre os afro-brasileiros está fortemente associada à maior probabilidade neste grupo do filho de um pai sem escolaridade permanecer sem escolaridade. A dificuldade de alcançar patamares educacionais mais altos é maior quando são considerados grupos específicos como a população negra e a do Nordeste. A correlação entre a educação de pai e filho (chamada tecnicamente de persistência intergeracional) é medida por um índice que varia entre zero e um. A probabilidade de um indivíduo negro ou pardo

de "herdar" a escolaridade zero do pai é de 42%, contra 24,5% no grupo de brancos.

A escolaridade dos pais influencia no nível de renda da família e também na escolaridade dos filhos. Além disso, indicadores econômicos e pesquisadores referentes à persistência intergeracional chegaram à conclusão de que a desigualdade educacional e consequentemente socioeconômica são transmitidas de pai para filho. Na nossa pesquisa, a baixa escolaridade dos pais/mães não interferiu na escolaridade e na mobilidade social dos entrevistados. Eles conseguiram ascender a um nível muito superior porque, apesar da situação de extrema dificuldade vivenciada, tiveram determinação e consciencialização que a graduação levaria à mobilidade social.

9.1.2. Escolaridade dos irmãos

Quanto à escolaridade dos irmãos, a questão efetuada nas entrevistas foi a seguinte: **Quantos irmãos você tem e quantos concluíram o ensino superior?**

A pertinência dessa questão prende-se com a comparação da escolaridade dos entrevistados em relação aos irmãos. Esta questão foi colocada apenas na 1ª fase, para os 20 entrevistados (Tabela 9).

Tabela 9 -

Irmãos dos entrevistados com graduação superior

Irmãos	Famílias	Irmãos	Irmãos graduados	
			n	%
Sem irmãos	1	-	-	-
1 a 2 irmãos	4	4	4	100,0
3 a 4 irmãos	5	13	7	53,8
5 a 6 irmãos	5	22	4	18,2
7 a 8 irmãos	3	20	5	25,0
Mais que 8 irmãos	2	22	6	27,3
Total	20	81	26	32,1

Como se pode constatar na Tabela 9, quanto maior o número de irmãos maior a probabilidade destes terem concluído o ensino superior.

Alguns entrevistados possuem famílias numerosas, sendo que nem todos os irmãos concluíram a graduação superior, totalizando somente 32,1% de irmãos graduados:

De acordo com o IBGE (2010a), no Brasil, desde o século XIX, o comportamento reprodutivo da família brasileira se caracterizava por uma concepção de família numerosa, típica de sociedades agrárias e precariamente urbanizadas e industrializadas. Os níveis de fecundidade variavam entre 7 e 9 filhos em média por mulher, dessa forma refletiam a prevalência de famílias numerosas, conforme os discursos dos nossos entrevistados.

Esses dados referentes à prevalência de famílias numerosas justificam o grande número de irmãos dos entrevistados. No Brasil, os fatores que causam o atraso na evolução educacional dos jovens negros/pobres são vários, como: evasão escolar, discriminação, necessidade de ajudar no sustento da família, distância, falta de motivação, dentre outros. Diante de todos esses fatores e do baixo percentual de irmãos graduados percebe-se que os entrevistados venceram vários obstáculos para a obtenção da graduação superior.

9.1.3. Escolaridade do entrevistado

Relativamente a ter frequentado o curso pré-vestibular, essa questão foi efetuada apenas para os entrevistados da 1ª fase (Tabela 10).

Tabela 10 -

Cursou o pré-vestibular

Pré-vestibular	n	%
Não	15	75,0
Sim	5	25,0
Total	20	100,0

A maior parte dos entrevistados não cursaram o pré-vestibular (75,0%) e apenas 5 entrevistados cursaram (25,0%).

De acordo com Pereira e Betti (2009), o curso pré-vestibular, popularmente conhecido como cursinho, foi adotado no Brasil desde a década de 1950, quando a concorrência por vagas nas universidades aumentou. É um tipo de curso rápido, realizado por estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que estão próximos de prestar vestibular ou outro processo seletivo como por exemplo o Exame Nacional do Ensino Médio, que é prova feita pelo Ministério da Educação do Brasil que, substitui o vestibular em várias universidades do país. O tipo e a duração desses cursos são variados, dependendo da área que o aluno irá concorrer.

A pertinência de ter elaborado essa questão apenas na 1ª fase de entrevistas é porque com frequência os entrevistados comentavam que trabalhavam durante o dia e estudavam no período noturno e os cursos pré-vestibulares frequentemente são diurnos e de custo financeiro considerado caro. Sendo assim, os entrevistados apresentaram os seguintes discursos:

E11-A: [...] *Não, na minha época quando eu fiz vestibular foi porque eu estudei num colégio muito bom, em nível de rede privada, eu consegui passar direto, porém naquela época eu estudava muito para concurso, e estudar para concurso foi muito bom para mim, que eu não precisei fazer o curso preparatório.*

E13-A: [...] *Eu fiz, porque quando eu fiz o ensino médio no Colégio Dom Bosco por mais que seja uma instituição privada não oferecia meios como para encarar uma Universidade que era um sonho de*

entrar numa Universidade Federal e não tive essa oportunidade porque não estava bem preparado e eu tive que estudar numa Faculdade particular.

Grande parte dos entrevistados cursou a graduação superior em universidades particulares.

Apesar de que a universidade particular tem mais ofertas que a universidade pública, ainda é necessário estudar para prestar o vestibular, porque tal como na universidade pública, na universidade particular há média para aprovação e limites de vagas.

Neste sentido, Smosinski (2012) menciona que para estudar para o vestibular, se você é uma pessoa disciplinada, que consegue organizar bem os seus horários e conhece os seus limites, estudar por conta própria pode ser uma boa solução.

Na Tabela 11 está apresentado o tipo de escola, pública ou privada, em que os entrevistados estudaram.

Tabela 11 -

Tipo de escola que os entrevistados estudaram

Tipo de escola	Primeiro e Segundo graus		Nível superior	
	n	%	n	%
Pública	17	85,0	5	25,5
Particular	3	15,0	15	75,5
Total	20	100,0	20	100,0

Dos 20 entrevistados da 1ª fase das entrevistas, 17 estudaram o primeiro e segundo grau em escolas públicas (85%), e 3 em escolas particulares (15%). É de referir que no Brasil a escola pública no primeiro e segundo grau é maioritariamente frequentada por estudantes de classes sociais mais desfavorecidas. No ensino superior, 5 cursaram a graduação superior em universidades públicas (25,5%) e 15 cursaram em universidades particulares (75,5%).

Quando questionados sobre quem pagava o seu estudo na universidade ou se recebeu incentivo financeiro, dos 34 entrevistados, 15 pagavam seus estudos sem ajuda nenhuma, 10 os pais pagavam, 4 receberam bolsas (ajuda da instituição de ensino), 2 utilizaram crédito educativo, 2 estudaram em universidades públicas e um o tio pagava. Essa questão foi feita apenas para os entrevistados da 1ª fase porque ao serem questionados sobre quem pagava os estudos na universidade, já respondiam praticamente a essas duas questões.

Assim, no que se refere aos discursos:

E03-A: [...] *Quando eu fiz **escola particular**, tanto na faculdade de Direito quanto de Ciências Contábeis, quem pagava era eu.*

E07-A: [...] *Sim, todo o período [...]apesar de ter estudado em uma **instituição pública, numa federal**. Nos finais de semana no caso eu trabalhava na padaria e durante a semana eu fazia estágio remunerado.*

E09-A: [...] *Meu pai, aí depois eu tive uma bolsa de dois anos, com o projeto Negra Eva.*

E11-A: [...] *Eu mesmo já era adulto, eu mesmo pagava do meu salário.*

E15-A: [...] *Sempre estudei em escola publica meu curso técnico na faculdade, mais o ensino superior quem pagou fui eu trabalhando.*

E17-A: [...] *Meus estudos quem pagava era eu mesmo.*

E04-P: [...] *Sim [...], eu recebi apoio até porque eu peguei numa época que tinha aquele financiamento [...] da Caixa Econômica. Existia um financiamento que eu fiz uma faculdade particular [...] ajuda muito.*

E06-P: [...] *Não, ao contrário, eu tive que desembolsar.*

E08-P: [...] *No ensino médio eu tive a oportunidade de ser **agraciado** por mim mesmo, tenho uma escola boa porque, a gente por ser negro já era aquela discriminação talvez muito maior, então nos conseguirmos mas foi esforço meu, porque eu na oitava serie fui o terceiro melhor aluno e o Dom Bosco premiava aqueles alunos que **fossem os melhores** e fui contemplado no primeiro e segundo ano estudando gratuitamente mais mérito meu mesmo.*

E11-P: [...] *Sempre estudei em escola publica meu curso técnico na faculdade, mais quem pagou foi eu trabalhando.*

E12-P: [...] *Meus estudos quem pagava era eu mesmo.*

E14-P: [...] *Somente dos pais e descontos da universidade devido a ter boas notas.*

As universidades públicas no Brasil são muito competentes, investem muito em pesquisas, mas há grande competitividade para ingressar na maioria dos cursos. De acordo com Nunes (2004), grande

parte das vagas do ensino superior público é preenchida por uma parcela da população com renda elevada. Nas universidades privadas, o investimento em pesquisas é insignificante.

Em relação à universidade particular, considerando que a educação superior é um investimento, que envolve tempo, custo financeiro, e gera benefícios futuros, incluindo uma maior remuneração no mercado de trabalho, às vezes, com retorno a longo prazo, para os afro-brasileiros /pobres, a universidade particular é a possibilidade. Não sendo tão eficiente quanto as universidades públicas, grande número de entrevistados graduaram nas instituições privadas porque na época não havia políticas públicas voltadas para esta população, mas mesmo assim obtiveram mobilidade social.

As Tabelas 1 e 2, apresentadas no início deste capítulo, contêm os cursos que os 34 entrevistados graduaram. Esses cursos fazem parte das seguintes áreas: Ciências Humanas e Sociais, Ciências Exatas e Ciências Biológicas. Segundo Goldmann (1986), as Ciências Humanas e Sociais são as disciplinas que tratam dos aspectos do ser humano como indivíduo e como ser social. Nessa área os cursos que os entrevistados graduaram são: Pedagogia, Direito, Administração de Empresas, Publicidade e Propaganda, Serviço Social, Comunicação e Jornalismo, Letras, Hotelaria, Artes Plásticas e História.

As Ciências Exatas, para B. Santos (1996) são um campo da

ciência que utiliza expressões quantitativas, predições precisas e métodos rigorosos de testar hipóteses, especialmente os experimentos reprodutíveis envolvendo predições e medições quantificáveis. Nessa área os cursos que os entrevistados graduaram são: Matemática, Ciências Contábeis e Processamento de Dados.

As Ciências Biológicas, de acordo com Selles e Ferreira (2004) são definidas como a ciência que estuda os seres vivos. Nessa área os cursos que os entrevistados graduaram são: Medicina, Enfermagem Padrão, Medicina Veterinária.

Na Tabela 12 está apresentada a idade em que os entrevistados lembram que terminaram a graduação superior. Essa questão foi efetuada apenas para os entrevistados da 1ª fase porque percebeu-se que os entrevistados não lembravam exatamente da idade que terminaram a graduação superior.

Tabela 12 -

Idade que os entrevistados terminaram a graduação superior

Faixa etária	n	%
20 a 30 anos	13	65,0
31 a 41 anos	4	20,0
Não se lembraram	3	15,0
Total	20	100,0

Dos 20 participantes da 1ª fase, 65% terminaram a graduação superior com 20 a 30 anos de idade e 20% com 31 a 41 anos,. A entrada tardia na universidade implicou um acréscimo de esforço, como pode ser constatado nos seguintes excertos:

E07-A: [...] *Vinte oito anos, eu ingressei com vinte e quatro e terminei [...], fui aluno regular com muito esforço, mas [...] a minha idade, era uma idade já com média acima da média da minha turma.*

E11-A: [...] *O ensino superior completo eu devo ter terminado com uns, acima dos trinta anos, trinta e dois, trinta e quatro mais ou menos.*

E12-A: [...] *Entrei já com a idade, digamos inadequadas para média dos acadêmicos, entrei na universidade com 26 anos e saí com 31.*

Muitos são os fatores que contribuem para a escolaridade tardia da população negra, dentre os entrevistados podemos citar: trabalhar e estudar, ausência de modelo (referencial), provenientes de escola pública com baixa qualidade de ensino, falta de transporte (distância), evasão escolar para trabalhar e sustentar os estudos e a família, estudar cansado e com fome, saindo direto do trabalho para a universidade, falta de apoio familiar (financeiro), moradia precária, filhos, dificuldade de adquirir material didático pedagógico, questão racial e não acompanhar o grupo de estudo.

Na acepção de M. Teixeira (2003), o perfil do aluno negro/pobre que ascende ao ensino superior é frequentemente de origem social mais baixa, que frequentou escolas de primeiro e segundo graus de ensino

deficitário. Geralmente optam por cursos da área de ciências humanas, com carreiras menos valorizadas no mercado de trabalho e menos concorridas no exame vestibular, demonstram um nível mais baixo de “aspiração”, condizente com “limitações” impostas por uma origem nas classes sociais desfavorecidas, e também marcadas por uma identidade negra com experiências de discriminação.

Com o objetivo de verificar quanto tempo de estudo era necessário para a pessoa negra obter a ocupação, os entrevistados foram questionados quanto ao tempo que estudaram. Essa questão foi efetuada apenas para os entrevistados da 1ª fase, pois alguns não se lembravam.

E05-A: [...] *Eu fiz três anos na tecnologia de processamento de dados, e no último ano quando eu estava terminando eu já prestei vestibular, quando eu acabei a faculdade de processamento de dados, eu comecei a faculdade de pedagogia, que hoje eu também já concluí.*

E06-A: [...] *Não sei no momento, teria que fazer as contas.*

E07-A: [...] *Contando tudo, eu fiz quatro anos de Ensino Regular antes de..., primeira, segunda, terceira e quarta séries, depois eu fiz mais um ano como Primeiro Grau, depois de nove anos e aí depois de um ano eu fiz o Segundo Grau e fiz um ano de cursinho pré-vestibular e aí com muito esforço eu consegui ingressar na universidade. Aí eu fiquei quatro anos na universidade regulares, depois eu fiz dois anos de especialização, e agora [...] estou fazendo mestrado.*

E08-A: [...] *Como eu já falei antes, dez anos para concluir o ensino superior.*

E11-A: [...] *Num total eu devo ter estudado uma média de uns vinte*

anos ou mais.

E13-A: [...] *Se nós formos voltar naquela época que a gente tinha que entrar com sete anos, então praticamente podemos dizer que tem vinte três anos.*

E17-A: [...] *Somando tudo, fiz todo o ensino médio reprovei um ou dois anos parei porque engravidei e depois quando eu mudei para o interior continuei estudando foi mais um ano me formei no interior e em Campo Grande fiz a faculdade e mais um ano por dependência de matéria.*

E19-A: [...] *Parei de estudar por apenas uns anos, mas estudo até hoje.*

De acordo com Pozo (2002), a importância do sistema educacional é poder formar os futuros cidadãos para que sejam aprendizes mais flexíveis, eficazes e autônomos, dotando-os de estratégias de aprendizagem adequadas, visando enfrentar as novas e imprevisíveis demandas de aprendizagem.

Segundo o IBGE (2010a), em 2009 apenas 5,7% dos brasileiros entre 25 e 64 anos continuavam buscando a melhoria do seu nível educacional. Essa proporção é mais alta entre as mulheres: 6,6%. E quanto mais se eleva a idade, menor é a frequência aos estudos. Entre os mais novos (de 25 a 34 anos), o percentual é de 10,2% contra 3,6% na população de 50 a 64 anos. É entre os mais velhos que se concentra o maior número de analfabetos: 32,9% desse grupo é maior de 65 anos de idade. Da maioria das pessoas que não sabe ler e escrever, 10,2%

peçoas é de cor preta, 58,8% parda e 52,2% reside no Nordeste. Esse fenômeno ocorre com peçoas que vivem até com meio salário mínimo de renda familiar per capita, a taxa chega a 16,4%.

Para o ser humano, a educação deve ser ao longo da vida, ou uma preparação para a vida, porque o investimento em capital humano tende por si só a aumentar o crescimento econômico do país, através do crescimento da produtividade. E isso só é capaz, investindo na educação.

Na Tabela 13 está apresentado o resultado da questão sobre o intervalo de tempo da graduação para o ingresso na ocupação. Essa questão foi efetuada também apenas para os entrevistados da 1ª fase. Contudo, a amostra da 1ª fase foi suficiente para se analisar o intervalo de tempo da graduação para o ingresso na ocupação.

Tabela 13 -

Intervalo de tempo da graduação superior do entrevistado para ingresso na ocupação

Intervalo de tempo	n	%
Já trabalhavam na área	6	30,0
Menos de 1 ano	8	40,0
Entre 1 a 2 anos	4	20,0
Mais de 2 anos	2	10,0
Total	20	100,0

Dos 20 participantes, 6 (30%) já trabalhavam na área, os demais, o intervalo de tempo da graduação para o ingresso na ocupação foi: 8 (40%) o intervalo foi menos de 1 ano, 4 (20%) o intervalo foi entre 1 a 2 anos e 2 (10%) o intervalo foi mais de 2 anos, conforme discursos:

E01-A: [...] *Enquanto fazia a faculdade eu trabalhava, prestei concurso público e já trabalhava, e daí eu só continuei trabalhando na verdade.*

E02-A: [...] *Dois anos, mais ou menos dois anos.*

E04-A: [...] *Foi de imediato, já havia até... tinham alguns estágios que a gente já vinha sendo remunerado, então não teve dificuldade, foi automático.*

E05-A: [...] *Foi instantâneo, antes de eu terminar a faculdade eu já comecei a trabalhar, e dentro da empresa onde eu estava eu tive algumas chances de crescimento profissional e quando eu terminei o ensino superior isso aumentou.*

E06-A: [...] *Quando eu terminei a faculdade eu trabalhava no Tribunal de Justiça, então era incompatível o exercício da advocacia com o cargo que eu tinha lá, então eu continuei trabalhando até fazer o concurso de procuradoria do Estado.*

E09-A: [...] *Foram seis meses pela primeira experiência, que eu comecei em 2005. Logo quando eu terminei a faculdade, eu já no final do ano, em outubro, eu já comecei a trabalhar, mas foram só três meses, e aí depois eu demorei mais um ano para conseguir serviço ainda.*

E11-A: [...] *Uns dois anos depois de formado.*

E12-A: [...] *Teve dois momentos, no primeiro momento cerca de três anos e meio, eu passei a exercer uma atividade privativa de bacharel em Direito, em que era delegado em Brasília, mas sempre*

perseguindo um sonho de ser juiz de Direito, que essa foi realmente a minha..., a minha verdadeira vocação, e fiz o concurso para juiz de Direito. Então entre a formatura e o acesso ao curso de..., a função privativa de bacharel, me ocorreu cerca de ano e meio, para ser delegado de polícia e depois para ser juiz, mais ou menos quatro anos, entre o término do curso e o início dessa carreira que eu abracei definitivamente.

E15-A: [...] *Foram mais ou menos quatro anos.*

E19-A: [...] *Eu já era graduada em Administração, mas como meu cargo exige Direito depois graduei [já trabalhava na área].*

E20-A: [...] *Um ano.*

Vários entrevistados já trabalhavam na área, mesmo não exercendo as mesmas funções, o que os levou a obter a graduação superior.

Percebe-se também que para alguns a inserção no mercado de trabalho foi demorada. As dificuldades de transição entre a universidade e o mercado de trabalho apresentam às vezes os seguintes aspectos: falta de experiência, mercado desfavorável, falta de apoio social, imagem da profissão, mas para os afro-brasileiros, ainda tem a cor da pele, entre outros.

Neste sentido, Schwartzman et al. (1993) mencionam que o patamar educacional do Brasil não tem sido suficiente para proporcionar a todos os cidadãos a igualdade de oportunidades gerada pela educação.

Neste último item do Eixo Temático Educacional, item escolaridade dos entrevistados, apresenta-se aqui a importância da graduação superior

para os entrevistados.

Conforme Tajfel (1982) enfatiza, a mobilidade social refere-se à noção de que as fronteiras dos grupos são permeáveis, dessa forma, nessa estrutura de crença, a ação é quase sempre percebida como individual. O profissional afro-brasileiro que obteve a mobilidade social por meio da graduação superior emite frequentemente sobre este tema o discurso que representa a percepção da importância da graduação superior. Os entrevistados adquiriram mobilidade social por meio da educação, porque graduados, eles tiveram boa qualificação.

E01-A: [...] ensino superior foi determinante, porque sem a formação de Direito, de bacharel em Direito, eu não teria a possibilidade de ingressar no concurso de promotor de justiça, na carreira e na função.

A maior parte dos entrevistados obteve a mobilidade por meio de concurso público, confirmando a tese de M. C. Ferreira (1996), ao afirmar que a mobilidade social no Brasil dá-se com maior frequência via setor público, principalmente aos profissionais graduados no ensino superior e por meio de concurso público.

No Brasil há muita desigualdade de oportunidade no mercado de trabalho e a população negra dificilmente teria meios de mobilidade caso não houvesse concurso público. Essa modalidade de acesso ao setor público dá-se porque o contexto do serviço público deve estar enquadrado dentro de uma agenda distributiva que abrange rendimentos, acesso às

oportunidades e a direitos sociais.

E05-A: [...] *importantíssimo, lá [graduação superior] as pessoas não têm discriminação, como eu disse, quando eu tinha vergonha de não trabalhar, é que as pessoas sempre falam que as pessoas [...], que índio é vagabundo, que negro, que segunda-feira [não] é dia de preto, então assim é tudo relacionado a trabalho, então esse tipo de coisa me fez pensar nisso.*

O discurso demonstra um ajustamento ao grupo de pessoas com graduação superior quando enfatiza que lá não há discriminação, percebe-se que o aumento de autoestima, conforme Neto (1997), baseia-se na capacidade de cada um se ajustar ao grupo, restringir os seus próprios desejos e manter a harmonia social.

E06-A: [...] *foi fundamental, para o que eu tenho hoje, acho que foi o passo fundamental, porque os meus pais não tinham assim... Para minha ascensão, eu acho que o ensino superior foi fundamental.*

Percebe-se que, no discurso quando demonstra a importância da graduação superior, destaca a diferença entre os pais quando enfatiza: “porque os meus pais não tinham assim”. Segundo R. Soares (2004), a educação é um dos principais instrumentos utilizados pelos negros com mobilidade social ascendente.

E07-A: [...] *ensino superior [...] ele contribuiu e muito, abriu inúmeras portas, porque até eu me formar, até [...] ingressar na universidade eu não saía da minha região. O mais longe que eu tinha viajado [...] era 250 km, que era até a capital, Pelotas até a Porto Alegre. A partir do*

momento que eu entrei na universidade, eu comecei a viajar bem mais, comecei a conhecer outros lugares, comecei a conhecer outras oportunidades, tive contato com pessoas de mentalidades mais abertas, [...] ficava mais fácil o diálogo, a conversa.

De acordo com Delors et al. (1996), um dos pilares da educação é saber estar juntos (interação): nessa constante interação com o meio, o indivíduo vai internalizando crenças e valores, construindo padrões de comportamento próprios para a interação em cada grupo, visando à administração e resolução de conflitos e ao fortalecimento dos valores imprescindíveis relacionados ao bem comum. No discurso o participante afirma que teve contato com pessoas de mentalidades mais abertas, facilitando, assim, o diálogo, a conversa.

E03-P: [...] *para conhecimento na minha área, que hoje já estou como Jornalista. O Curso de Filosofia também abriu caminho para minha área, até meu raciocínio lógico, meu desempenho. Na área que hoje estou atuando, Jornalismo [foi importante também] a Pós-Graduação em Administração, até pelo serviço que eu presto também no Estado do Mato Grosso do Sul em Administração Pública.*

O discurso apresenta a referência às noções de autoconceito e autoestima, ao enfatizar os ganhos percebe-se a valorização como pessoa. A graduação superior num contexto de agregação do conhecimento, ela deve ser criativa e inovadora, produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado.

Nestes discursos os profissionais afro-brasileiros que obtiveram a

mobilidade social por meio da graduação superior apresentam o ponto de vista pessoal, enfatizando a percepção da importância da graduação superior, mas não apenas para si, mas de um modo geral, ou seja, numa dimensão social para a autoestima e o empoderamento do grupo.

E09-A: [...] *é de fundamental importância para conseguir serviço, mas mesmo assim está difícil, é difícil você falar que o ensino superior vai garantir o ingresso no mercado de trabalho. Hoje em dia está muito concorrido.*

A educação superior não é a garantia de emprego imediato, ou seja, terminou a graduação e já está empregado. Além disso, as competências adquiridas pelo graduado só estarão plenamente cumpridas quando este concretizar a sua aprendizagem por meio da efetivação da empregabilidade referente à graduação, o que nem sempre está ao seu alcance imediato. O desemprego no Brasil abrange todos os setores da sociedade, independente da capacitação e qualificação.

E10-A: [...] *ensino superior traz opções para a pessoa conseguir uma mobilidade social, então é muito importante, é uma coisa que ninguém tira da gente.*

O ensino superior traz opções para a mobilidade social porque o mercado de trabalho exige profissionais cada vez mais qualificados. Segundo Delors et al. (1996), a educação não é um bem de consumo, mas um investimento, que prioriza maximizar suas potencialidades internas, facilitando a construção de uma identidade própria.

E11-A: [...] *o ensino superior foi muito importante [...] , é como se a gente tivesse numa multidão e entrasse numa fila e depois lá na frente você saísse daquela multidão. Você se **torna uma pessoa diferente**, você é diferente e as pessoas te olham de forma diferente. Você tem outro senso crítico, você tem outras palavras, você tem um modo diferente de ver, ouvir e enxergar as pessoas.*

Ao enfatizar: “torna uma pessoa diferente”, porque a educação seleciona, ou seja, separa um ou alguns, dentre muitos e empodera. Neste sentido, Romano (2002) confirma o discurso quando sublinha que o empoderamento devolve poder e dignidade a quem desejar o estatuto de cidadania, e principalmente a liberdade de decidir e controlar seu próprio destino com responsabilidade e respeito ao outro.

E12-A: [...] *o ensino superior **tem uma importância geral para todas as pessoas**, para qualquer nação de um modo geral. Vou tentar fazer esta análise sob o ponto de vista de uma pessoa negra, e portanto **pertencente a um grupo discriminado**. O ensino superior tem uma importância porque **aumenta a qualificação humana**, aumenta a escolaridade da pessoa, e **portanto aumenta as possibilidades de ascensão social e portanto as suas possibilidades de mobilidade social**. Ao mesmo tempo aumenta o padrão de sua dignidade humana porque significa possibilidades de ganho, ganhos melhores, então é muito importante.*

Nesse discurso, a graduação superior tem seus ganhos, partindo do diferencial, nomeadamente quando destaca: “Vou tentar fazer esta análise sob o ponto de vista de uma pessoa negra, e, portanto pertencente a um grupo discriminado”. Percebe-se pelo discurso um caráter negativo que

seu grupo estabelece no contexto social em comparação aos outros grupos. Para Mouffe (1992; 1995), quando, por alguma razão, um grupo se revela incapaz de proporcionar uma identidade social positiva, ocorre uma situação de identidade social inadequada, fenômeno que obriga à mobilização de estratégias capazes de reposição da função do grupo.

A educação superior para o aluno afro-brasileiro, além da probabilidade de mobilidade social, é a conquista de um direito, sensação de capacidade e dignidade. Na acepção de Pastore (1979), com a mobilidade social adquirem-se ganhos e valores e pode mesmo almejar-se uma mudança social.

E19-A: [...] *abre os horizontes da pessoa, por meio de conhecimento, valorização, idealização, oportunidade, qualidade de vida, atitude, comportamento e perspectiva de vida.*

Ao mencionar “Abre os horizontes da pessoa”, o entrevistado refere-se aos ganhos obtidos por meio da educação. Neste sentido, E. Silva (2005) destaca que a educação é o elemento crucial no desenvolvimento de uma pessoa, porque lhe dá suporte em muitos segmentos da vida, tal como nas oportunidades de trabalho, capacitando-a e diferenciando-a dos demais, pois molda o cidadão, nas suas escolhas, na transformação das perspectivas objetivas e subjetivas, assim como na saúde, por meio de boa qualidade de vida e informação.

E01-P: [...] *a importância de se fazer o curso superior é que você não*

fica rico fazendo o curso superior, mas você passa a ser mais respeitada.

O afro-brasileiro com graduação superior ele se empodera, tem autoestima e autoconceito, e desta forma ele vai se construindo, tem conhecimento de seus direitos e deveres como cidadão e consequentemente é respeitado. Tanto que Moysés (2001) refere-se ao autoconceito como sendo a percepção de si mesmo e autoestima como percepção do seu valor próprio. Por essa razão do discurso, a importância de se fazer o curso superior, mesmo a pessoa não ficando rica, mas por ser mais respeitada.

E02-P: [...] *além de ampliar os conhecimentos, se bem que conhecimentos teóricos, traz maiores oportunidades para ocupar espaço no mercado de trabalho.*

No discurso destaca-se a expressão: “se bem que conhecimentos teóricos”. Pressume-se que a educação não é a “chave de tudo”, mas o ser humano tem que adaptar esse conhecimento a si, de acordo com as suas necessidades, porque como confirmam os estudos da mobilidade social, as aptidões e o mérito dos indivíduos são atribuídos pelo conhecimento que eles dispõem. Tanto que para Severino (1986) a educação pode ser um elemento fundamental na reprodução de determinado sistema social porque ela pode ser também geradora de novas formas de concepções de mundo capazes de se contraporem à concepção de mundo dominante em determinado contexto sociocultural.

E06-P: [...] *um crescimento pessoal, eu tinha que ter um nível superior, a vida toda morei na fazenda, por acreditar só com nível superior que você alcançaria no mercado de trabalho um melhor rendimento.*

Conforme Pastore (2001), a mobilidade pode ser definida como um atributo relacionado aos deslocamentos realizados por indivíduos nas suas atividades de estudo, trabalho, lazer e outras. Nesse contexto, a área urbana desempenha um papel importante nas diversas relações de troca de bens e serviços, cultura e conhecimento entre seus habitantes. As pessoas no meio urbano sempre tiveram muito mais acesso à educação superior do que os do meio rural. Para Reis (1968), a educação é um investimento, mas o retorno desse investimento precisa ser demonstrado rigorosamente com números.

E12-P: [...] *na mesma função trabalhando tantos anos no poder judiciário a mudança foi imensa, de ter **segurança, confiança pessoal, confiança da minha pessoa, conhecimento com outras pessoas, passar de relacionamento, perceptiva de vida também, além da formação profissional.** As mudanças são imensas, tanto no nível de amizade, quanto da valorização pessoal. Todos esses fatores são importantes, eu não vejo só a qualificação, mas a própria formação como Publicitária não na perceptiva de ganho financeiro, mas o que me permitiu crescer como pessoa, mais de mil por cento.*

No discurso a graduação superior proporcionou mobilidade: na autoestima, no autoconceito e na socialização. As pessoas são socializadas por pertencerem e ocuparem o seu lugar e envolverem-se em

grupos adequados, que podem discernir a necessidade dos outros. Durkheim (1987) destaca a importância da socialização como um processo de integração ao mostrar que a sociedade só pode existir, porque conforme os ganhos obtidos no discurso de acordo com o autor, penetra no interior do ser humano, moldando sua vida, criando sua consciência, suas ideias e valores.

Em suma, no que se refere ao eixo temático educacional, os discursos revelam que a graduação superior na vida dos entrevistados permitiu-lhes autonomia intelectual, com aquisição de conhecimentos que são valores comprovados e indispensáveis na vida do ser humano. Para os afro-brasileiros, essa aquisição intelectual vem auxiliá-los na reconstrução do autoconceito contraditório do grupo, que está relacionado com a percepção que os negros não são dotados de inteligência e nem capazes de atingir mobilidade social, sendo que esta representa a combinação de várias oportunidades e vivências para os seus membros.

9.2. Eixo Temático Vivências

O aluno afro-brasileiro, jovem ou adulto, que procura a graduação superior, a maioria das vezes pertence à mesma classe social. Sendo assim, por cursarem a graduação superior já adultos, alguns solteiros, mas mantenedores de suas famílias, e outros já casados, apresentam histórias ricas em experiências vividas. São muitas as variáveis em

questão porque trata-se de uma decisão que envolve as famílias, porque os que são casados e alguns solteiros têm a necessidade e responsabilidade de sustentá-las; os padrões, pela conscientização e colaboração referente aos horários; as condições de acesso e as distâncias entre casa e escola, porque é comum este aluno residir na periferia; as possibilidades de custear os estudos e, muitas vezes, trata-se de um processo contínuo de evasão e retorno, ou seja, de ingressos e desistências. Os discursos sobre as vivências na trajetória da graduação superior, para o aluno afro-brasileiro, jovem ou adulto são, antes de tudo, um projeto de vida. Neste sentido, no eixo temático Vivências abordam-se as seguintes questões: Como foi o acesso à graduação superior (9.2.1.); Os empecilhos encontrados na trajetória da graduação superior (9.2.2.); O que ou quem o incentivou a ingressar na graduação superior (9.2.3.).

9.2.1. Como foi o acesso à graduação superior

Nos exemplos seguintes, os entrevistados referem que chegaram à escola com crenças e valores já constituídos e apresentam discursos individuais que expressam dificuldades encontradas no acesso e na trajetória da graduação superior. Em muitos casos são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência.

E04-A: [...] *muito trabalhoso, foi mais um sonho, eu tinha trabalhado em farmácia, eu queria ser médico, fui buscando as fórmulas e as soluções, até que consegui.*

O entrevistado ao referir que foi um sonho, percebe-se que havia autoestima e motivação de ser médico, porque esta fórmula aliada ao desempenho escolar resultou em sucesso. Dessa forma, a identidade do afro-brasileiro vai sendo construída, com as vivências adquiridas, gerando uma imagem positiva, desfazendo a crença que o negro não é inteligente e não é capaz.

E07-A: [...] *o acesso ao ensino superior foi uma trajetória muito árdua, [...] eu tinha ficado nove anos parado de estudar, e depois quando eu retornei, [...] fiz o primeiro grau, depois mais um ano eu fiz o segundo grau. No segundo grau eu fui fraco porque eu já fui fraco no primeiro grau, eu tinha que me esforçar muito para conseguir concluir no tempo ofertado pela instituição.*

O aluno ao assumir a identidade trabalhador-estudante nem sempre consegue dar continuidade aos estudos porque a prioridade são as necessidades básicas da família. Além disso, sendo mão de obra não qualificada, o salário é o mínimo, deixando o estudo em segundo plano, contribuindo muitas vezes para a evasão escolar. Dos que abandonaram os estudos, alguns têm a percepção da necessidade de escolaridade, sendo frequente a escolaridade tardia. Ao retornar encontram muitas dificuldades para acompanhar os demais, que muitas vezes são alunos oriundos de escolas particulares e cursos pré-vestibulares e a visão de

mundo desses alunos afro-brasileiros é bastante peculiar, sendo essa a situação de alguns dos entrevistados.

E12-A: [...] *o ensino superior foi também pontuado de extrema dificuldade, eu já estava casado, já pai de filhos, de dois filhos, os três que nós temos, e trabalhava com muita dificuldade. Depois do segundo grau eu fui fazer o já chamado curso pré-vestibular, não tinha dinheiro para pagar um ano de curso pré-vestibular e peguei dinheiro emprestado e fiz uma preparação de seis meses, com muita dificuldade, com muita intensidade, porque eu só poderia prestar um exame para uma universidade pública, uma vez que em hipótese alguma teria dinheiro para pagar uma universidade particular, e mediante esse esforço eu tive um acesso a uma Universidade Federal do Rio de Janeiro e cursei Direito.*

No Brasil, a educação foi privatizada no decorrer do Regime Militar (1964), esta situação piorou o sistema do ensino público brasileiro referente ao nível médio e fundamental, que foi se degradando. Os alunos que frequentam os níveis referidos em escola pública são pobres e estão sempre em desvantagem em comparação com os alunos de escola privada.

Faria Filho (2010) confirma a baixa qualidade da escola pública no Brasil. As tentativas recentes de melhorá-la e os acentuados avanços em certas variáveis da cultura escolar - qualidade dos livros didáticos, por exemplo - ainda não se fizeram sentir no conjunto do sistema. A escola pública no país é incapaz de oferecer aos alunos um aprendizado razoável, e, assim, incapaz de reduzir a desigualdade social no país.

Os alunos brasileiros provenientes da formação fundamental e média pública têm dificuldades em competir com os da mesma formação privada pela baixa qualidade de ensino. Pelo que pode-se perceber, a maior parte dos entrevistados cursaram o ensino fundamental e o ensino médio em escola pública.

E01-P: [...] *O primeiro curso eu fiz em Goiânia, eu ganhei uma bolsa passei por uma seleção aqui [Campo Grande] e [...] fui para Goiânia fiz vestibular e passei eu nem sabia o que era vestibular que eu vim de uma família muito pobre e, mas eu fiquei lá só a metade do ano porque era muito chique e eles queriam exigir de mim que eu respondesse dentro daquele padrão de sociedade. E eu ia feliz da vida, eu não sabia que estavam rindo porque minha roupa não combinava eu só fui descobrir mais tarde essas coisas, mas também me fez verificar e acentuar, mas as pessoas falam que você é inteligente mas talvez fosse um pouco, mas eu era estudiosa.*

Como mencionado anteriormente, no Brasil, o curso pré-vestibular é um tipo de curso realizado para os alunos que completaram o ensino médio e vão submeter ao exame de seleção ao ensino superior. Esse curso tem o objetivo de fazer com que o estudante reveja o conteúdo aprendido ao longo da vida escolar. Mas para o aluno afro-brasileiro e pobre, a probabilidade de não cursar o pré-vestibular é maior porque geralmente estes cursos são no período diurno e integral e em horário de trabalho. Como pode ser percebido nesta pesquisa, o percentual de entrevistados que não fizeram o curso pré-vestibular é elevado. Contudo, a aprovação dos entrevistados sem o determinado curso talvez se deva

ao seguinte fato:

Os adultos possuem mais experiência que os adolescentes e podem ter acumulado uma maior quantidade de conhecimentos. Talvez sejam menos rápidos, mas podem oferecer uma visão mais ampla, julgar melhor os prós e os contras de uma situação e ter boa dose de criatividade. Ao escolherem o caminho da escola os jovens e adultos optam por uma via propícia para promover o seu desenvolvimento pessoal (Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Brasil, 2006, p. 5).

Num dos excertos mencionado nota-se a desigualdade social referente à roupa por ser proveniente de família pobre: “eu ia feliz da vida, eu não sabia que estavam rindo porque minha roupa não combinava”;. Além disso, percebe-se a insegurança referente ao elogio, através da expressão “talvez”: “mas as pessoas falam que você é inteligente mas talvez fosse um pouco, mas eu era estudiosa”.

E02-P: [...] venho de família humilde, decidi por Comunicação [...], na realidade até porque me frustrei em outra área, , eu pretendi fazer Medicina, me frustrei por algumas razões e terminei fazendo Comunicação. Como nos Cursos de Comunicação aqui no Estado são muito concorridos e não conseguindo vaga em Universidade Pública, tentei fazer numa Universidade Particular e aí a dificuldade para a gente se manter...

Conforme já abordado, para o aluno afro-brasileiro e pobre ingressar nos cursos mais concorridos nas universidades brasileiras é praticamente um sonho. Neste sentido, Portes (2006) destaca: “... para o filho do pobre, a ‘passagem’ do mundo escolar de nível médio para o mundo universitário é complexa e afeta sobremaneira a subjetividade desses

sujeitos” (p. 222).

E03-P: [...] *as dificuldades principais na época da minha formação na UCDB eram o **recurso financeiro**, porque uma faculdade particular e devido ao meu ganho que era pouco... então eu tive essas dificuldades para conclusão do curso, mas consegui concluir o curso com bolsa, pois eu **tinha meia bolsa porque fazia parte do coral da FUCMAT*** [universidade].

Na época da graduação dos participantes desta pesquisa, no Brasil não havia tantas políticas públicas voltadas para a democratização da educação superior como atualmente. Nas universidades particulares, no Brasil, quando um aluno participa ativamente de alguma atividade esportiva ou outro tipo de modalidade que destaca o nome da instituição, como incentivo oferecem desconto nas mensalidades que pode chegar até 100%, dependendo da oferta e procura, a esse desconto dá-se o nome de “bolsa”. No discurso refere-se a 50%, “pois eu tinha meia bolsa porque fazia parte do coral da FUCMAT”. Recentemente tornou-se constitucional a cota racial para o aluno negro. Além disso, a Reforma Universitária do governo Lula envolve uma série de discussões e propostas, sendo o Programa Universidade para Todos (ProUni) anunciado como carro-chefe na democratização da educação superior brasileira.

E05-P: [...] ***trabalhar muito...** Administração eu tive que recorrer ao crédito educativo, em Direito eu não tive nenhum tipo, porque eu já tinha, eu já era profissional eu ganhava o suficiente.*

No Brasil, o crédito educativo é um instrumento legal, de

canalização de recursos públicos para as instituições particulares. Foi criado pelo Governo Federal em 1975 e substituído pelo Programa de Financiamento Estudantil (FIES) em 1999. O FIES é um programa destinado a financiar, prioritariamente, a graduação no Ensino Superior de estudantes que não têm condições de arcar com os custos de sua formação e estejam regularmente matriculados em instituições não gratuitas, cadastradas no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil.

E06-P: [...] inúmeras dificuldades, porque quem estuda na zona rural não têm como comparar com quem estuda na zona urbana. A falta de muitas matérias como arte que dá um bom desempenho, em outras áreas como química, física, biologia, eu vim com o básico dos básicos para cidade e foi uma as maiores dificuldades. Eu só fiz Letras porque eu não consegui passar em medicina veterinária por conta da biologia e da química.

No Brasil, as escolas das áreas rurais oferecem apenas o ensino básico para seus alunos. E esses alunos ao ingressarem na universidade deparam-se com muitas dificuldades, sendo poucos os que conseguem concluir a graduação superior. Como salienta Astigarraga (2010):

A abdicação de tudo o que diz respeito à vida de um jovem para dedicar-se quase exclusivamente ao estudo – muitas vezes, doze horas por dia – foi fundamental para transpor as barreiras abismais entre a vivência de trabalho infantil na roça, a precariedade de capital cultural e a competição desleal entre eles e os estudantes de classe alta e de escola particular, para entrar nos cursos considerados seletos (p. 18-19).

Os subsídios que faltaram no ensino médio e fundamental tornaram

precário o capital cultural citado pelo autor.

Este tipo de discursos discorre frequentemente sobre as dificuldades que os entrevistados tiveram no acesso e na trajetória da graduação superior. Essas dificuldades assumem uma situação constante de “todos” os entrevistados que necessitavam de estudar/trabalhar, alguns ajudavam no sustento familiar, outros casados e com filhos, necessidade para manter os gastos com os estudos, discriminação, etc.

E04-P: [...] *dificuldades a gente tem de superar, além dos nossos limites... quanto, é a questão de estrutura comprar material, a gente precisa de bolsa, a gente precisa de apoio, principalmente na ordem material, porque tem que ter livros, têm que ter material, tem que estar estudando, tem que estar acompanhando, tem que estar atualizando, então essa parte é muito complicada, muito difícil.*

Os impedimentos encontrados pelos entrevistados no acesso à educação superior demonstram a desigualdade vivenciada, tanto que há uma ênfase no discurso “além dos nossos limites”. No Brasil há desigualdade racial e social e a população negra encontra dificuldade no acesso à educação, principalmente a educação superior. Este fato é destacado pela Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI, aprovada pela Organização das Nações Unidas em 1998, como uma das grandes vivências e dificuldades a serem superadas pelos sistemas de ensino “em todos os lugares” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1998).

E07-P: [...] *própria discriminação, a falta de dinheiro porque a gente na verdade é que desembolsa para poder estudar se [...] quer ser alguma coisa de melhor [...] temos que desembolsar mesmo.*

O aluno afro-brasileiro e pobre apresenta geralmente a seguinte identidade: trabalhar e estudar, evasão escolar, falta de apoio familiar, moradia precária, dificuldade em adquirir material didático-pedagógico, discriminação racial, idade elevada, falta de acompanhamento do grupo de estudo. Segundo Matamala (1980), as distinções étnicas estão baseadas em relações de poder e, portanto de desigualdade social, onde alguns são dominantes e outros desprovidos dos recursos inerentes à sociedade.

Os vários entrevistados destacam o seu grande investimento pessoal, esforço e dedicação, que foram considerados essenciais para superar as dificuldades enfrentadas, transformando-se assim em fonte de auto-estima pessoal.

9.2.2. Os empecilhos encontrados na trajetória da graduação superior

Os empecilhos encontrados pelos entrevistados são inúmeros, como a falta de referencial, as discriminações, as dificuldades socioeconômicas, etc., mas são assumidos singularmente, tal como pode ser confirmado neste discurso:

E01-A: [...] *a falta de perspectivas era uma coisa que me angustiava muito. O que fazer, quais os caminhos trilhar, porque nesta área do Direito vale muito a tradição familiar e eu não tinha nada disso. Então, a dificuldade maior vinha desta falta de suporte, tanto familiar quanto econômico. A dificuldade maior mesmo era encontrar o meu próprio caminho, sendo que eu seria a única pessoa que teria que abrí-lo.*

Neste discurso, o entrevistado menciona que a “dificuldade maior mesmo era encontrar o meu próprio caminho”, sendo esta referente à aquisição de competências profissionais. Para o afro-brasileiro e pobre, sem um referencial na família, proveniente de uma minoria social, não é uma tarefa fácil, tanto que muitos estudantes que cursam o ensino médio e desejam ingressar nos sistemas de ensino superior, tecnológico ou técnico, independente da classe social, relatam que esta etapa gera sintomas como a tensão e a ansiedade. Alguns alunos possuem histórias completamente diferentes, e muitos, principalmente os oriundos de escola pública, passaram por grandes vivências.

E02-A: [...] *a gente estudava, mas eu não tinha tanto aquele tempo para estudar porque no início eu não trabalhava para fora, mas em casa. Todo mundo trabalhava, então como eu era a mais nova, eu tinha que ajudar mais em casa, tinha que acompanhar as pessoas no lugar que fosse, principalmente porque os mais velhos de casa não sabiam ler, então onde iam tinha que ir alguém. Eu estudava, mas não tinha aquele tempo para aprofundar, tanto é que eu só fiz a Pedagogia e não consegui estudar mais pelas condições financeiras.*

De acordo com o Banco Mundial (1997), para o melhor desempenho dos alunos, as escolas solicitam a participação dos pais no

processo educacional, uma vez que os fatores familiares geram impacto sobre os resultados educacionais e se não existe esse histórico de estudo na família o acompanhamento e apoio tendem a ser mais diminutos.

E03-A: [...] *eu fiz faculdade numa época que eu já trabalhava* [...] *Eu fazia uma escala de plantão. Eu trocava muito plantão, eu chegava a ficar dois, três dias dentro do posto fiscal, trocando plantão com os outros companheiros, para que eles cobrissem porque eu precisava estar ausente em função da faculdade e conciliar isso tudo. Não podíamos largar nenhuma coisa porque ambas eram extremamente importantes para mim, vitais para mim e para uma série de pessoas que já dependiam de mim, principalmente a minha família, esse foi um dos maiores empecilhos* [...].

O discurso apresenta as dificuldades e as estratégias adotadas para conciliar trabalho/estudo e o modo de se perceber a si mesmo e suas necessidades de obter a graduação superior.

E07-A: [...] *os empecilhos principais foram a questão financeira, [...] a casa dos meus pais não tinha condição de eu ir morar com eles e conseguir estudar, porque era uma casa muito pequena, [...] tinha [...] dois metros e meio por dois metros e meio, [...]. Somos vários irmãos e isso [...] dificultava. [...] Além da dificuldade financeira para comprar livros, materiais, um pouco de transporte, a parte de conseguir comprar algumas coisas, então eu era praticamente o patinho feio da turma, porque eu não conseguia acompanhar a turma [...] eu não tinha a mesma estrutura e o apoio que os meus colegas, estrutura de estudo. Eles vieram [...] de uma escola tradicional, estudaram todos os anos regulares e chegavam em casa e tinham uma estrutura para estudar. Eu tinha [...] que me virar a trabalhar, tinha que eu mesmo lavar minha roupa, [...]. Eu até consegui ganhar dois livros dos meus*

padrões [...], mas dos meus parentes com quem eu morava ou dos meus pais, não tive sequer uma caneta ou uma borracha, um lápis, não tive nada.

Na acepção de M. Gomes (2003), a casa deixa de ser um espaço de proteção e torna-se um local de instabilidade, um espaço de conflito, que não traz harmonia para que seja propulsora do desenvolvimento saudável de seus membros, tanto que no discurso frisa que não tinha condição de morar com os pais e também conseguir estudar. Porque para estudar é essencial que seja um local calmo para obter boa concentração, claro e bem ventilado e sem nenhum elemento que possa desviar a atenção.

A narrativa de vida do entrevistado revela as experiências vividas, os sentimentos, a dificuldade socioeconômica, o ambiente conturbado, a conciliação trabalho/estudo e as expectativas referentes à necessidade da graduação superior. O entrevistado refere-se ao autoconceito quando salienta que era praticamente ‘o patinho feio da turma’, confirmando as afirmações de Turner (1981) sobre a categorização pessoal, que faz com que os indivíduos se avaliem e comparem em relação ao seu próprio grupo.

E11-A: [...] falta de dinheiro, falta de livros, falta até de alimentação, eu ia [...] para faculdade sem me alimentar e estudava com fotocópias dos livros, que emprestava de algum amigo. Era difícil também pagar a mensalidade, pagar o ônibus, tinha que ir de bicicleta, voltar de bicicleta e era tudo difícil. Trabalhava e estudava, trabalhava na época

na polícia civil, fazia o plantão, saía no horário do plantão, ia estudava sem jantar, voltava e continuava trabalhando e no outro dia ia embora para casa.

Reforçando o assunto sobre a identidade do aluno afro-brasileiro que frequenta a graduação superior vê-se que os discursos giram em torno da conciliação trabalho/estudo. Estudar em universidade particular, trabalhar durante o dia para seu sustento e de seus familiares e estudar a noite tentando reverter o quadro de desigualdade e exclusão que apresenta esta minoria social da população. Sobre o setor privado o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo ([SEMESP], 2008), em pesquisa encomendada pela empresa Franceschini Análises, sobre a formação acadêmica dos profissionais que ocupam o mercado de trabalho apresenta as seguintes conclusões:

(...) o ensino superior aumenta a empregabilidade e o desenvolvimento profissional e que as instituições do Ensino Superior Particular, além de contribuir consideravelmente para ampliar o acesso de milhões de brasileiros à educação superior, são também as principais responsáveis pela melhoria na ocupação profissional de seus alunos, propiciando assim mobilidade social e aumento de renda. (p. 2).

Segundo o SEMESP (2008), o ensino superior tem um papel preponderante para a empregabilidade e a evolução profissional dos jovens recém-saídos das instituições acadêmicas. O Ensino Superior particular é o que melhor atende às demandas do mercado porque dispõe de melhor poder aquisitivo para ampliar o conhecimento do acadêmico em

termos técnicos e profissionalizantes.

E12-A: [...] *empecilhos de ordem econômica e financeira. A universidade federal que eu cursei na época situava-se no centro da cidade do Rio de Janeiro. E eu morava muito longe, na periferia do Rio de Janeiro, em condições de extrema pobreza e isso dificultava muito o acesso. Além disto eu trabalhava, já tinha dinheiro para sustentar família, já era casado, já tinha dois, três filhos, e a pobreza trazia todas aquelas consequências naturais. Eu terminei o meu curso sem ter muitos dos livros que eram essenciais, então eu estudei em livros emprestados, às vezes defasados, com apostilas quando podia comprá-las, foi com muita dificuldade que pude concluir o curso, mas essas dificuldades não impediram de tirar o melhor proveito possível do curso de uma universidade daquele porte.*

Os discursos destes afro-brasileiros no que concerne à obtenção de educação superior apresentam-se de uma forma tão impressionante que parecem ir além da capacidade humana. É a construção de uma identidade com responsabilidade, em que se olha para a educação para sua realização pessoal e não apenas para informação, mas para sua formação. Neste sentido, é fundamental que a formação/educação seja permanente:

(...) a formação/educação só será socializadora se criar condições para que o ser humano continue de forma permanente, em todos os contextos, espaços, tempos e ao longo da sua vida, até a morte (e não só desde que entra na escola até a adolescência/idade adulta e idosa), a saber, interpretar e a movimentar-se no mundo que o rodeia, a ter consciência e liberdade para pronunciar-se, até a plena realização pessoal que, por sua vez, concorrerá para uma realização social (comunitária), (Freire, 1975; Grácio, 1995, citados por Silvestre, 2003, p. 60).

A responsabilidade é de aproveitar o ensino da melhor maneira possível, como ser percebido no discurso, já que o entrevistado enfatiza que as dificuldades não o impediram de tirar o melhor proveito possível do curso de uma universidade conceituada. Segundo Giddens (1997), os grupos minoritários tendem a ficar física e socialmente isolados da comunidade mais ampla, concentrando-se nas periferias. Essa é a situação vivenciada por uma grande parte dos entrevistados.

E17-A: [...] *muitas dificuldades, como: o trabalho, idade, financeiro, o físico porque fiquei doente, o familiar porque influenciou muito **as filhas que foram embora e nessa época me senti sozinha e estudando direto e elas ficaram desfalcadas da minha presença**. Simplesmente uma foi embora para São Paulo e a outra casou-se eu não acompanhei esse processo então essas coisas ocorreram na época da minha formação.*

O aluno afro-brasileiro que retorna à escola, às vezes, teve um histórico escolar marcado pela exclusão ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando, segundo Neto (1997), autoconceito e autoestima fragilizada. Ele expressa sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente às novas vivências que se impõem, além de carregar o estigma da discriminação racial. A sociedade apresenta um modelo branco de valorização, o qual é veiculado nos meios de comunicação social, sendo assim, os afro-brasileiros são desvalorizados, não levando em conta a grande contribuição da população negra na história do Brasil.

E19-A: [...] *trabalhar e estudar, morar longe e precisar da ajuda das pessoas para ter onde dormir, ser mulher, ser negra, ter pai alcoólatra sem responsabilidade, ser pobre e passar fome. O **salário era o mínimo e o valor da mensalidade era 90% do salário** e muitas vezes eu frequentava as aulas no período noturno, além de cansada também com fome, eu tinha vontade de tomar coca-cola, era a bebida do momento e eu ficava no intervalo dentro da sala de aula com desculpa que estava descansando para não ver as pessoas tomarem coca-cola porque eu tinha muita vontade e o salário era incompatível a esses privilégios.*

Conforme os indicadores sociais e econômicos do Brasil, os afro-brasileiros constantemente ocupa os postos menos privilegiados de trabalho. Além disso, as desigualdades de oportunidades entre homens e mulheres são construídas socialmente e não determinadas pelo sexo, e sobretudo quando se trata de educação, estando essas pessoas sujeitas a uma dupla discriminação (Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 1998).

A mulher negra sempre foi vítima do preconceito e racismo, pela sua condição de mulher e pela questão racial. As pessoas são diferentes, têm traços únicos, intransferíveis, agem e reagem a situações de forma diferente e isso necessita ser respeitado pelas pessoas, independente do grupo a que pertencem. Há, portanto, uma necessidade de valorização da individualidade em vez da homogeneização. A perseverança e resistência frente a tantas dificuldades, como pode ser percebido no discurso, é proveniente de uma identidade social negativa ou ameaçada, provém de

peças inconformadas com a posição que ocupam na sociedade e cultivam ambição por ocupar posição melhor, com o objetivo de obter mobilidade social e autoestima positiva.

Neste discurso referente aos empecilhos encontrados na trajetória da graduação superior verifica-se uma situação conflitiva dos afro-brasileiros que já vêm com um rótulo que diferencia-os dos brancos em todos os setores sociais.

E04-A: [...] *muitos, geralmente o problema maior é o financeiro, não só o problema do negro, mas já vem rotulado como se tivesse uma situação financeira que não fosse compatível com os demais que são brancos.*

A expressão “o problema do negro, mas já vem rotulado” confirma a afirmação de Allport (1954/1979, citado por Cabecinhas, 2007), na natureza do preconceito, os rótulos são símbolos que funcionam como cirenes ruidosas ensurdecendo-nos em relação a todas as discriminações.

Afixar um rótulo de valor humano inferior a outro grupo é um dos subterfúgios usados pelos grupos dominantes na disputa de poder, como justificativa de superioridade.

9.2.3. O que ou quem o incentivou a ingressar na graduação superior

Esta questão foi efetuada apenas para os entrevistados da 1ª fase

porque a maior parte das respostas eram as mesmas, foram incentivados por si mesmos, devido às dificuldades inerentes aos afro-brasileiros/pobres.

Os entrevistados, sendo atores do processo de exclusão no Brasil, dessa forma, incentivados, ou, talvez, imbuídos pelas dificuldades inerentes à população negra, tiveram a percepção da necessidade da graduação superior. Nestes discursos, alguns não negam que receberam incentivos de outros, mas demonstram a vontade de cursar a graduação enquanto pessoas singulares:

E06-A: [...] *meus pais, o sonho deles, eles mudaram para a cidade para que as filhas estudassem e que tivessem uma graduação superior, porque eles não tiveram condições de estudar na época, então eles queriam que as filhas estudassem.*

Os filhos, por vivenciarem as dificuldades e opressões de sua família, pela interiorização dessa realidade subjetiva da socialização primária, e pela vontade dos próprios pais de conseguirem que os seus descendentes tenham um futuro melhor, investem na graduação. Pode, assim, dizer-se que estes buscam identificação em outras pessoas e isso passa a formar o seu caráter e personalidade, que determinarão como o indivíduo interpreta a sua realidade, suas crenças pessoais, identificações e por fim as suas escolhas.

E03-A: [...] *o maior incentivador e o maior cobrador, na verdade, para que eu fizesse faculdade, para que eu terminasse meus estudos e*

que sempre foi extremamente insistente foi principalmente meu pai. Meu pai sempre cobrou muito, mas eu também sempre tive esta consciência da necessidade que eu tinha, da minha realidade, da realidade da minha família, eu nunca tive dificuldades em entender isso. Mas meu pai sempre foi uma pessoa que me incentivou muito [...], de querer que um filho tivesse uma história, trilhasse um caminho diferente do dele.

O discurso de querer que o filho tivesse sua própria história, trilhando um caminho diferente do dele, percebe-se que o pai, mesmo não tendo estudos, incentiva o filho a estudar, dessa forma lhe transmite segurança e isto só se conquista através da participação do outro, do elogio que se recebe, da credibilidade confiada. Em contrapartida, o filho demonstra responsabilidade, consciência e percepção da necessidade de obter a graduação superior.

E04-A: [...] ainda me lembro, foi uma professora de ciências quando eu fazia sexta ou sétima série do antigo ginásio, pela facilidade com o que eu vinha aprendendo a disciplina.

O que precisa ser evidenciado numa sala de aula ou na prática escolar são os fatos positivos, como pode ser percebido no discurso quando o entrevistado afirma a facilidade com o que ele vinha aprendendo a disciplina. As experiências valorativas dos alunos, o resgate de certos valores humanos, da autoestima, o exercício da crítica, o respeito pelo que se é e não pelo que se aparenta ser, o estímulo na busca de direitos, o incentivo aos questionamentos e a não exploração

contribuem para a existência da vida digna. Todos esses atributos convertem a escola em lugar de cidadania.

E05-A: [...] *a minha vivência, as dificuldades que eu encontrei na minha vida profissional. E tudo o que eu fui percebendo que fazia diferença quando uma pessoa concluía o curso superior, ela abria mais portas, principalmente pela discriminação que a gente vê muitas vezes em várias empresas, em vários lugares...*

Neste discurso acentuam-se as vantagens advindas da graduação, pois é por meio desta que se consegue muitas vezes alcançar melhores postos de trabalho. Em simultâneo, é através da educação que também se cria uma maior percepção da discriminação vivenciada dentro da minoria social à qual se pertence.

E07-A: [...] *eu não tive uma pessoa específica para pegar e me estimular para me fazercursar o ensino superior [...] comecei a trabalhar com oito anos de idade, eu nos meus dezessete, eu já tinha moto, eu tinha vários colegas, porque nós estávamos em cima de uma moto, mas quando conversávamos havia uma diferença muito grande, o fato deles cursarem o nível superior. Eles tinham recursos, casas próprias, uma série de diferenças muito grande e que eu observei, eu dei por conta que eu estava em um mundo de ilusão, ou seja, aparentemente nós éramos iguais, mas na verdade nós tínhamos uma diferença muito grande. [...] Então o único meio que eu acreditava em dar certo era estudar.*

O ingresso no mercado de trabalho dos afro-brasileiros ainda crianças e a submissão a salários baixíssimos reforçam o estigma da inferioridade em que muitos negros vivem. A percepção da graduação

superior para o aluno afro-brasileiro e pobre representa uma possibilidade de ingressar em melhores lugares no mercado de trabalho, mas a necessidade de conciliar trabalho e estudo é comum à maioria dos entrevistados.

E09-A: [...] *minha própria necessidade mesmo, além de ter na família duas pessoas já com curso superior, e também a necessidade que o mercado pede.*

Neste discurso o entrevistado refere-se a familiares graduados, os quais servem como referenciais. Além disso, o mercado hoje é muito competitivo e seletivo, pequenos detalhes fazem uma grande diferença na escolha de um profissional. O profissional independente da sua área de atuação tem que ser capaz de enfrentar desafios, liderar pessoas, transformar idéias em projetos e estar disposto a mudar e aprender. Porém, para o profissional afro-brasileiro, além da necessidade de comprovar a competência profissional, têm que lidar com o preconceito e a discriminação racial que lhes exigem maiores esforços para a conquista do ideal pretendido.

E11-A: [...] *quem me incentivou foi o local que eu trabalhava, na época era o Tribunal de Justiça e gostei do ramo do Direito, apesar de que quando eu fiz o segundo grau de economia, não fiz dois semestres de economia, mas sempre no Tribunal fazia a pessoa se voltar para o Direito, então foi ali que eu me senti incentivado.*

Os incentivos são meios para estimular as pessoas a

comportamentos positivos ou negativos, tendo o poder de alterar uma situação. Conforme Levit e Dubner (2009), existem três tipos básicos de incentivos: econômico, social e moral. Percebe-se que os ganhos referentes à graduação superior foram positivos e permitiram-lhe agregar os três tipos de incentivos.

E12-A: [...] *tenho que dizer sinceramente porque eu próprio senti a necessidade, compreendi a necessidade, até porque eu sempre, nutri o desejo de ser magistrado, e para ser magistrado inevitavelmente eu tinha que frequentar um curso superior, no caso um curso de Direito. Então eu poderia dizer os sonhos e as circunstâncias da vida impulsionaram-me a busca dessa formação superior.*

A insatisfação com o meio social e a percepção das necessidades inerentes ao afro-brasileiro fornecem estratégias diante do contexto de exclusão social, para iniciativa de acesso à graduação superior, da seguinte forma:

A trajetória de estudos relacionados com a desigualdade de escolarização entre classes sociais e a problemática dos estudantes universitários de origem popular são temas ainda pouco estudados no Brasil e cobram atenção para as diferentes estratégias utilizadas não apenas pelas suas famílias, mas também, pelos jovens populares em suas iniciativas de acesso à universidade e, principalmente, pelos seus “pulos” para se manterem na instituição e concluírem os cursos que “escolheram” ou que suas condições de classe e capitais permitiram que escolhessem (Carrano, 2009, p. 181).

E17-A: [...] *O que me motivou ao ensino superior foi o trabalho, que foi motivado pelo incentivo da minha mãe. Ela me incentivava e acabei indo acompanhando o estímulo dela. Em relação a mim, eu declarei o Enem [Exame Nacional do Ensino Médio], já em condições*

*de fazer faculdade porque as minhas filhas já tinham crescido, então eu tinha mais tranquilidade de estudar e também **motivada pela dificuldade profissional, não consegui adaptar as mudanças dos novos tempos que estavam surgindo e o medo de ser mandada embora ou qualquer coisa assim. Então eu tive que estudar porque eu não tinha qualificação, era só profissional, não tinha nem habilitação naquela época, se eu fosse mandada para rua eu não tinha nem uma profissão não sabia o que fazer então eu tive que estudar mais pela iminência do desemprego.***

A mulher que necessita trabalhar renuncia por vezes aos estudos, tentando conciliar trabalho e família. Com a globalização, a competitividade torna-se mais acirrada, exigindo melhor qualificação e aperfeiçoamento. No discurso verifica-se precisamente essa situação quando a entrevistada afirma sobre estar motivada pela dificuldade profissional, e que não conseguia se adaptar as mudanças dos novos tempos que estava surgindo e tinha medo de ser mandada embora. Portanto, a mulher negra brasileira, no mercado de trabalho, ainda se depara com dupla discriminação (Departamento Intersindical Estatística Estudos Sócio Econômico, 2005).

E19-A: [...] como mulher negra minha necessidade de vencer a fome, as dificuldades, a pobreza, o comodismo, os conflitos étnicos, enfim, muitas outras barreiras que oprimem o ser humano.

A mulher negra precisa de mobilidade social para superar a dupla discriminação (cor e gênero), a pobreza e as dificuldades que se impõem na busca da sua cidadania. Contudo, somado à falta de incentivo e

referencial que em muitos casos inibe a reação e luta contra a discriminação sofrida. Para a superação racial e a pobreza enfrentada pela mulher negra, uma das soluções seria a mobilidade social por meio da educação. Neste sentido, Scalon (1999) refere que a mobilidade social pode ocorrer em função das oportunidades educacionais de cada indivíduo.

9.3. Eixo Temático Ocupacional

9.3.1. A ocupação dos pais

Os dados sobre a ocupação dos pais estão apresentados na Tabela 4 e na Tabela 5

9.3.2. A ocupação do entrevistado

Quanto a primeira ocupação e a ocupação atual dos entrevistados, os dados estão apresentados na Tabela 6 e na Tabela 7.

A faixa etária em que os entrevistados iniciaram a sua a primeira ocupação estão apresentados na Tabela 14. Ressalta-se que a questão foi efetuada apenas para os entrevistados da 1ª fase porque nesse momento já foi possível ter parâmetro da idade que o negro brasileiro e

pobre, desprovido de recursos, começava a trabalhar e também estudar.

Tabela 14 -

Idade que os entrevistados iniciaram a primeira ocupação

Faixa etária	Ocupações	n	%
Até 12 anos	Auxiliar de padaria, braçal, engraxate, <i>office boy</i> ,	4	20,0
13 a 18 anos	Empacotador, auxiliar administrativo, doméstica, estagiária, servidor público.	6	30,0
Acima de 18 anos	Autônoma, coordenadora de projetos sociais, LBV, operadora de telemarketing, professor, zeladora.	9	45,0
Não respondeu	Auxiliar em farmácia	1	5,0
Total		20	100,0

De um modo geral os entrevistados começaram a trabalhar ainda quando eram crianças ou adolescentes. Dos 20 entrevistados da 1ª fase, iniciaram o primeiro trabalho até os 12 anos 4 (20%), do 13 a 18 anos 6 (30%), acima de 18 anos 9 (45%) e 1 não respondeu (5%). Portanto, pode ser verificado que vários entrevistados começaram a trabalhar quando ainda eram crianças e adolescentes, conforme discursos:

E02-A: [...] *Eu iniciei com dezoito anos mais ou menos, como estagiária, como aluna bolsista e depois quando eu passei no concurso, que eu já comecei dar aula eu tinha vinte e dois anos.*

E03-A: [...] *Eu comecei a trabalhar muito cedo. Eu fiz de tudo, eu me lembro que quando criança eu engraxava sapato, eu entregava jornal,*

*eu limpava a casa dos outros, eu fiz muito isso. Entreguei muito jornal, [...]. E eu **tinha dez, onze anos de idade** e eu fazia isto.*

E04-A: [...] *Em princípio eu era auxiliar, auxiliar do meu pai que tinha comércio e a partir daí eu fui trabalhar em farmácia.*

E05-A: [...] *Aos **dezenove anos** eu fui operadora de telemarketing.*

E07-A: [...] *Comecei a trabalhar com **oito anos de idade** como ajudante na padaria.*

E08-A: [...] *A primeira ocupação minha foi auxiliar administrativo, com **dezessete anos de idade**.*

E09-A: [...] ***Vinte e seis anos**. Como professora mesmo na escola.*

E10-A: [...] *Com **doze anos**, como Office Boy.*

E11-A: [...] *A primeira ocupação eu fui trabalhador braçal, na verdade, ainda na **adolescência**.*

E12-A: [...] *A minha primeira ocupação formal foi aos **quinze anos de idade** como funcionário público de uma caixa de aposentadoria e pensão dos ferroviários do Estado de São Paulo. Mas desde os sete anos de idade em colégio interno agrícola, eu já trabalhava na lavoura, nas oficinas e estudava ali, quer dizer desde **os sete anos** eu já tinha um trabalho cotidiano e a partir dos quinze, trabalho formal.*

E13-A: [...] *Carteira registrada com **quatorze anos** quando eu saí do Seminário, era empacotador.*

E19-A: [...] *Empregada doméstica e iniciei aos **16 anos**.*

Atualmente, no Brasil, a proteção das famílias que têm crianças e adolescentes são pontos fundamentais de atenção para as políticas públicas porque não é aconselhável o trabalho para menores, uma vez

que eles podem se interessar mais pelo trabalho que pelo estudo. Contudo, na altura da maioria dos nossos entrevistados não existia a mesma atenção voltada para o problema nem soluções para fazer face ao precoce abandono escolar.

O Brasil já obteve grandes mudanças referentes à proteção e direitos das crianças e dos adolescentes. Atualmente, só se pode contratar menores de 16 anos, exceto na condição de aprendiz a partir dos 14 anos. De 16 a 18 anos pode trabalhar, sendo registrado em carteira profissional. A verdadeira guarda de crianças e adolescentes está disposta no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990).

O país adotou também o programa Bolsa Escola (programa de incentivo financeiro), para as famílias pobres com filhos em fase escolar, cujas crianças de 6 a 15 anos estiverem frequentando o Ensino Fundamental regular, visando a criança não precisar estudar/trabalhar, com o objetivo de garantir um futuro melhor para os filhos de famílias de baixa renda, assegurando sua permanência na escola e dessa forma, contribuindo para a melhoria das condições de vida no país.

Contudo, apesar das políticas públicas no amparo à criança e adolescente, na educação as desigualdades raciais expressam a grande exclusão social em que se encontram as crianças, jovens e adultos pertencentes a esse segmento étnico-racial.

Como pode ser identificado pela idade dos entrevistados, quando eles eram crianças e adolescentes ainda não havia o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Bolsa Escola.

No que respeita a se trabalha ou trabalhou na área que graduou: de acordo com a Figura 8, dos 34 participantes da pesquisa, trabalham na área em que graduaram 94,1% e apenas 5,9% não trabalham, mas exercem função paralela.

Como ingressou na ocupação que ocupa ou ocupou: no que se refere à relação de trabalho dos 34 participantes, ela ocorre da seguinte forma: concursados são 23, perfazendo um total de 67,6%, contratados são 7, sendo um percentual de 20,6%, autônomos são 3, com percentual de 8,8%, comissionado é apenas 1, perfazendo um percentual de 2,9%, conforme (Figura 9).

Quanto às diferenças econômicas e financeiras em relação aos pais, pode ser constatado nos discursos a seguir.

Nos discursos referentes à ocupação, dentre a maioria dos entrevistados, observa-se que a origem familiar é da área rural, o que corresponde ao movimento migratório brasileiro, nomeado “êxodo rural”, onde há o deslocamento de pessoas da zona rural (campo) para a zona urbana (cidade). Estas visam melhores condições de vida, uma vez que se encontram em situação de extrema pobreza na área rural. Dependendo da localização, o êxodo rural ocorre por vários fatores: problemas

ambientais, falta de recursos para investimento na produção, dentre outros. Nestes discursos enfatizam-se frequentemente as 'diferenças socioeconômicas' em relação aos pais (quando eles tinham a mesma idade do entrevistado). Essas diferenças confirmam a perspectiva de Tajfel (1982), que aponta a mobilidade social como sendo individual (Tabelas 6 e 7). Isto quer dizer que o estatuto do seu grupo anterior não muda e esta reação é referente à identidade social negativa ou ameaçadora; sendo assim, o indivíduo deixa de se identificar com o grupo de pertença. Trata-se de uma estratégia individualista, conforme discursos:

E01-A: [...] *infinitas*, [...], *foi uma maneira de [...] expressar, mas realmente há um fosso muito grande, porque hoje eu sou uma promotora de justiça, sou muito bem remunerada e os meus pais... Meu pai por mais força que fizesse ele terminou a carreira como sargento do exército, então é uma diferença gritante as nossas realidades.*

R. Soares (2004) entende que o deslocamento de um indivíduo do grupo de pertença para outro depende do nível de escolaridade e profissão, dentre outros, dessa forma, o tipo de mobilidade social que pode ser conseguida é intergeracional.

Conforme discurso do entrevistado, foi uma ação individual, deu-se por meio do trabalho e pelo esforço individual, pela percepção que a graduação superior seria a via para a mobilidade social, ou seja, estudou, enfrentou diversas barreiras e conseguiu o objetivo.

E05-A: [...] *eu acredito que a minha situação financeira atual é bem superior à dos meus pais quando eles tinham a minha idade, até porque quando eles tinham a minha idade eles já tinham dois filhos, então eu acho que isso prejudicou bastante, e foi por eles não terem estudado também, implicava e implicou na formação deles em si.*

A mobilidade social, segundo Jannuzzi (2000) pode ser comparada de duas formas: mobilidade intergeracional e mobilidade intrageracional. Segundo o autor, a mobilidade intergeracional é a comparação da posição social entre as gerações passadas e a geração atual. Como pode ser percebido pelo discurso, as diferenças socioeconômicas dos pais em relação ao filho são grandes.

E06-A: [...] *a diferença é grande, porque eles tinham que trabalhar mais, se esforçar mais, acho que era uma diferença, eu já estou mais light em relação a eles. Eu comecei a trabalhar já eu fazia o terceiro ano, que eu comecei a fazer estágio na antiga LBA, daí posteriormente eu fiz o concurso do tribunal de justiça e quando eu me formei eu já trabalhava no Tribunal de Justiça.*

No Brasil, uma possibilidade de mobilidade social é o concurso público, porque esta modalidade dá-se por meio da educação referente ao mérito das habilidades adquiridas.

O concurso público no Brasil é consagrado pela Constituição Federal de 1988, não há exigência de experiência ou discriminação quanto ao sexo, nível financeiro, raça, entre outros, sendo considerado o modo mais democrático para se conseguir um emprego com estabilidade.

E07-A: [...] *as diferenças econômicas são bem marcantes, meus pais não tinham casa própria, eu tenho casa própria. Meus pais nunca tiveram condução, um transporte, uma moto, um carro, hoje eu graças a Deus eu tenho carro. E sem contar outros fatores [...], hoje eu graças a Deus sou concursado, eu tenho a oportunidade de ser concursado de uma instituição e hoje eu tenho bastante ofertas de empregos, mas eles não tiveram esta mesma oportunidade, não puderam escolher empregos. [...] tinham que abraçar o que tinha pela frente, e era bem complicada a situação financeira, [...] e econômica era [muita] dificuldade, porque nós não tínhamos luxo, era muito básico do básico e às vezes nem básico nós tínhamos.*

As diferenças econômicas e financeiras em relação ao entrevistado e seus pais são grandes porque esse graduou e adquiriu mobilidade social, já os pais eram funcionários de serviços subalternos, que não exigia escolaridade avançada e também tinha baixa remuneração.

Colon (2010) assegura que a desigualdade reproduz desigualdade, tanto por razões econômicas, como de economia política. A educação é essencial no que concerne ao posicionamento socioeconômico das pessoas na hierarquia social.

E10-A: [...] *gritante a diferença econômica, porque quando os meus pais tinham vinte e seis anos como eu tenho hoje, eles moravam num padrão bem escasso e pobre. Eles [...], moravam em quatro cômodos, era um bairro retirado. Não tinha condução, eram outros tempos, eram funcionários públicos, muitas [...] vezes, nem recebiam salário por atraso do governo, e hoje é bem diferente, hoje eu com essa idade, a mesma que a deles, eles me deram condições e eu moro num local privilegiado, tenho condução própria, dois carros na garagem. Eu passeio no final de ano, viajo, como [alimento] muito bem e nada falta*

e tenho lazer também.

Quando o entrevistado afirma que mora num local privilegiado, tem condução própria, e dois carros na garagem, passeia nos finais de ano, viaja, alimenta-se muito bem e afirma ainda diz que tem lazer, percebe-se que houve uma integração a nível social e cultural. Ao processo de mudança social e psicológica que acontece resultado do contato entre dois ou mais grupos culturais e seus membros individuais, Berry (2005) dá o nome de aculturação. Pode-se perceber pelo discurso que os ganhos obtidos mudaram a sua qualidade de vida.

E11-A: [...] *a diferença é que na verdade eles na minha idade trabalhavam de empregados, ou eram empregados na lavoura ou eram empregados na casa de família. Eles eram totalmente diferentes do que eu, da minha época de adolescência.*

Pastore e Silva (2000) colocam que sair da pobreza rural e ingressar na pobreza urbana pode ser considerado como um ganho imediato, uma vez que, na cidade, há opções de ocupações e oferta de serviços que são restritos na zona rural.

E12-A: [...] *as diferenças foram enormes, abissais as diferenças. Eles vivenciaram uma situação de extrema pobreza, sobretudo depois de casados, uma vez que minha mãe era filha adotiva de uma pessoa que tinha posses, mas depois de casados sofreram muitas dificuldades e eu também sofri essas dificuldades depois de casado. Depois de uma certa ascensão, cargos melhor remunerados eu passei a [...] desfrutar de uma condição econômica muitíssimo superior àquela que eles desfrutaram, numa idade comparativamente, correspondente*

àquela em que eu já tinha uma condição melhor.

A mobilidade social intergeracional, segundo M. C. Ferreira (1996) refere-se ao estatuto entre diferentes gerações - quando um indivíduo se insere numa posição social e um filho seu adquiriu uma posição distinta. Confirmando o discurso, a mobilidade adquirida foi a intergeracional, porque as diferenças socioeconômicas entre pais e filhos são enormes, pois o entrevistado passou a desfrutar de uma condição econômica muitíssimo superior àquela desfrutada pelos seus pais. Houve um processo de aculturação na vida do entrevistado, que absorveu as características e costumes do grupo dominante, gerando uma nova referência, e dessa forma, uma identidade positiva onde ele obtém traços da cultura do grupo de pertença e traços da cultura do grupo dominante.

E13-A: [...] eu acho que era muito mais difícil naquela época, *hoje nessa nova geração é tudo mais fácil, cada família consegue assimilar tudo aquilo que necessita.*

Jannuzzi (2004) refere que a mobilidade rural/urbana acabava significando automaticamente mobilidade social porque qualquer ocupação que o trabalhador rural ou seu filho viesse a exercer na área urbana seria decisiva sobre as cifras gerais de mobilidade. O discurso mostra que o entrevistado acha que era muito mais difícil na época dos seus pais e que hoje cada família consegue assimilar tudo aquilo que necessita, percebe-se que a facilidade a que o discurso se refere é pela interação

das culturas, pois mesmo nos primórdios da humanidade, as pessoas não conseguiam viver isoladas e que a cultura é um processo dinâmico em constante formação e expansão.

E02-P: [...] *são incalculáveis, meu pai sempre foi trabalhador braçal desde criança, minha mãe vindo de família também humilde inclui não de família daqui do Estado e a gente veio do Piauí e passou por inúmeras dificuldades, até porque quando meu pai tinha a minha idade, na região que ele morava não existia praticamente oferta de trabalho.*

A expressão “na região que ele morava, não existia praticamente oferta de trabalho,” revela que na cidade há maior oportunidade de mobilidade, tanto que segundo M. I. Ferreira (2004), o processo de migração da zona rural para capitais tem por objetivo a imediata colocação no mercado de trabalho, principalmente na construção civil e no emprego doméstico, que explica o processo de mobilidade social ascendente desses moradores.

E03-P: [...] *muito diferente, muito grande as diferenças primeiro porque meus pais vieram da área rural [...], então eles não tinham [...] recursos. Eram pouquíssimos [...], era só através mesmo do trabalho braçal principalmente meu pai, e hoje, a minha diferença [...] é por [...] eu ter conseguido [...] cursar a faculdade, então melhorou bastante para mim e até isso proporcionou eu estar podendo ajudar minha família hoje.*

Nas regiões rurais, a participação no mundo do trabalho começa ainda muito cedo, como, por exemplo, cuidar da terra, das plantações ou

da criação de animais, auxiliar nos serviços caseiros. Muitas vezes, acompanhando os pais e irmãos mais velhos, é comum encontrar um grande número de crianças e jovens já com muita responsabilidade no trabalho. Nessas regiões, os horários, os períodos de colheita, de chuva e de seca marcam a vida cotidiana das pessoas, e isto, aliado às grandes distâncias, configura condição bastante precária para a escolarização e constantemente dá-se preferência ao trabalho com finalidade ao sustento da família (Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Brasil, 2006).

E05-P: [...] *meu pai era melhor que eu, meu pai era Gerente do Banco do Brasil... Ele entrou no Banco do Brasil com 25 anos e morreu com 74, ele exercia esse cargo, na época não tinha o Banco Central, o Banco do Brasil tinha estatuto muito bom e nós tínhamos um nível classe média alta em São Paulo.*

Neste discurso quando o entrevistado afirma que o pai dele era melhor que ele próprio, percebe-se uma exceção em relação aos demais entrevistados, porque vislumbramos aqui uma mobilidade descendente.

No Brasil, a desigualdade de oportunidades de mobilidade social é racial apenas nas classes altas, mas não o é nas classes baixas e o preconceito racial se torna mais relevante na medida em que se eleva na hierarquia de classes no Brasil, tanto que A. Ribeiro (2006), em pesquisa sobre o assunto no Brasil, afirma:

(...) as chances de mobilidade descendente e de imobilidade de pessoas

com origens nas classes mais altas são significativamente influenciadas pela cor da pele. Há desigualdade racial nas chances de mobilidade descendente e de imobilidade de pessoas com origem nas classes altas (p. 855).

Percebe-se que no caso do discurso a mobilidade descendente é uma exceção porque no que se refere aos afro-brasileiros a maioria vem de classe social mais baixa.

E07-P: [...] *uma diferença grande porque eles mal completaram o ensino superior eles dependiam de salário e dos pais e eu não.*

Nesse discurso, os pais do entrevistado dependiam de salário e dos próprios pais, mas na sua realidade atual isso não ocorre com ele, dá a entender claramente que a mobilidade adquirida foi individual e que existe uma grande autonomia por parte do indivíduo, o qual não depende de outras pessoas.

E11-P: [...] *as diferenças eram muitas porque eles não tiveram oportunidade e não tinha incentivo dos pais nem da família.*

No mesmo sentido, Scalon (1999) assinala que para a ascensão na estrutura social, a educação é aspecto primordial. A intensidade da mobilidade social ocorre em função das oportunidades educacionais de cada indivíduo.

E12-P: [...] *a necessidade de aprender a utilizar o dinheiro, pelo costume, pela continuidade que a minha mãe chegou até certo ponto e a partir dali eu aprendi mais nesse sentido pela convivência e pela capacidade de assimilação, apesar de ter o mesmo nível financeiro eu aprendi mais. Como decorrência disso eu utilizo pouco melhor a*

situação financeira.

Quando se refere à capacidade de assimilação é que, apesar de ter o mesmo nível financeiro, o ensino superior agrega valores na vida da pessoa, seja ele relacionado à evolução profissional, econômica, ou na ascensão pessoal, no sentido de adquirir consciência crítica e aprimorar sua capacidade de participação social.

9.4. Eixo Temático Consciência

Neste eixo serão abordados os discursos sobre a consciência e percepção de afro-brasileiros que obtiveram mobilidade por meio da graduação superior. A consciência é sobre si e de sua etnia e a percepção da sua condição de negro.

9.4.1. Sofreu alguma discriminação ao longo da vida e como reagiu

Neste eixo será abordada a discriminação e as estratégias de vitimização ou de empoderamento dos entrevistados em vários aspectos: desde criança, familiares e grupo de pertença.

O primeiro discurso é referente à discriminação sofrida ao longo da vida e como reagiu; o segundo discurso é referente à “ocupação” e se

nessa é discriminado ou respeitado. Em ambos os discursos será feita a divisão de acordo com a reação de cada entrevistado, da seguinte forma: discurso de vitimização e discurso de empoderamento.

O discurso de vitimização ocorre quando a pessoa sofre a discriminação e às vezes interioriza-a, demonstrando baixa autoestima, ou, reage precipitadamente, ou apresenta uma reação de não enfrentamento. O discurso de empoderamento é quando a pessoa sofre a discriminação, mas não deixa ser atingida e resiste demonstrando autoestima ou exigindo seus direitos, denunciando a prática discriminatória, mas sempre pelas vias legais.

O afro-brasileiro que obteve mobilidade por meio da graduação superior tem consciência que a educação permite aquisições, mas tem custos pessoais, porque, mesmo com a mobilidade social, ele não está livre do racismo e da discriminação.

Nos discursos há vitimização também quando o indivíduo sofre a discriminação e reage precipitadamente com agressão verbal ou física, ou descontrole emocional. Esta também se verifica pela não reação que pode ser proveniente de medo (de uma despreparação), paralização, desinformação, outras.

E01-A: [...] *sim. Eu lembro particularmente quando criança. [...] nós morávamos em Curitiba, as crianças eram todas descendentes de alemães, todos nórdicos. Uma criança falou que não poderia brincar comigo porque eu era negra. Então a mãe dela proibiu o contato de*

peessoas como ela, branca com pessoas como eu, negra.

A entrevistada foi discriminada quando era criança, percebe-se que a criança não manifestou nenhuma reação, simplesmente aceitou a situação. Conforme Cabecinhas (2007), a constituição da identidade do ser humano como expressão de grupos e categorias sociais está ligada ao processo de categorização. Dessa forma, a função da socialização é a da construção da pessoa dentro do modelo exigido pela sociedade.

Dessa maneira, a pessoa identifica hábitos e valores característicos que o ajudam no desenvolvimento de sua personalidade.

E01-P: [...] *Eu comecei dizendo que eu com nove anos a **escola inteira me chamava de macaca chita**; eu reagia com pedra, eu era boa de briga. Aí foi o vovô que me fez ver que eu chamava [...] e não chita. O vovô sentou e me pois sentada ali e disse assim: olha minha filha, você chama chita? E eu disse assim o vovô está ficando lelé [problema mental], aí eu falei não vovô, eu chamo [...], aí... então quando alguém chama chita, não é você... isso aí fez com que a partir do outro dia, [eu tinha] muita vontade de brigar, mas também eu era obediente, eu deixei de brigar e eles deixaram de me chamar de chita. O vovô falou, se você briga, vai ficar chita a vida inteira.*

Este excerto demonstra que o entrevistado foi discriminado na escola quando era criança. O discurso é de vitimização porque a criança reagia brigando e jogando pedra. Somente sessou a discriminação quando o avô praticou uma ação afirmativa dizendo que ela não era “macaca chita” e explicando como deveria reagir perante a situação. A não reação

ao apelido enfraqueceu os opressores.

As escolas insuficientes para atender à demanda escolar são desprovidas de recursos e de conhecimento de causa para a manutenção de todos os que nela ingressam. Isso é tão forte que se pode citar Sant'Ana (2005), a título de exemplo, especialista em educação, que em um artigo sobre história e conceitos básicos a respeito do racismo e seus derivados, afirma:

Quando um (a) aluno (a), professor ou professora, ou mesmo a administração, dentro ou fora da escola, da sala de aula, inadvertida ou propositadamente discrimina alguém, ele ou ela participa de uma prática que nasceu na Europa no século XV. E, desde então, tem gerado dor, tristeza, sofrimento e morte para milhões de seres humanos por causa da cor de sua pele ou devido à sua origem étnica. (p. 40).

E02-A: [...] *Já sofri no trabalho, já sofri na minha adolescência, eu lembro bem do fato que acontecia na minha adolescência, na juventude. E até hoje eu sofro, até em casa mesmo, essas pessoas que vem fazer alguma propaganda, oferecer algum tipo de trabalho, eu já passei discriminação.*

E05-A: [...] *Já, eu já descii o elevador com uma pessoa na empresa onde eu trabalhava e a pessoa me perguntou se eu estava indo servir café.*

E07-A: [...] *Assim, aquela discriminação [...] parcialmente discreta, então aquela que [...] não faz diretamente [...] eu trabalhando no hospital, o pessoal pede para chamar o responsável pelo plantão, ou então pede para falar com o chefe da unidade, e quando me apresentam, dá impressão realmente que eles não estão acostumados a ver negros em cargos de chefia. Hoje no hospital eu sou gerente de*

enfermagem, e na universidade eu tenho uma disciplina que eu [...] sou o chefe da cadeira, e [...] isso onde eu fiz concurso, após a formação, só que isso [...] incomoda alguns. Quando o pessoal faz uma apresentação do professor, ou uma apresentação de quem vai [...] expor uma palestra ou dar um simpósio, quando o pessoal me vê, eu observo aquilo que está evidente no [...] rosto, na face das pessoas que eles expressam que não estavam esperando um negro.

Os discursos acima são de vitimização porque percebe-se que no cotidiano sofreram e sofrem a discriminação e não apresentam reações de enfrentamento.

A discriminação e o preconceito constatado no cotidiano da pessoa negra, geralmente ocorre em forma de brincadeiras, apelidos, olhares dentre muitas outras formas que somente no contexto se percebe, ou seja, de forma bastante sutil. A discriminação racial é o racismo em ação. Nesta acepção, Barbosa (2009) frisa que os grupos racistas chegam a tramar medidas para exterminar as poucas conquistas do outro. A estratégia é intimidar para obter a fragmentação crescente do outro. Nesse caso, a ideologia da dominação usa a forma de seus oponentes para tornar-se eficiente.

E03-P: [...] *Sim, discriminação acho que todos nós que somos negros sofremos, não é aquela discriminação é... direta, mas é velada, a maioria de nós negro sofre, não só eu, mas a gente sofre algum tipo de discriminação, mas a grande discriminação que hoje eu percebo é a desigualdade salarial. A gente vê que há uma discrepância muito grande com relação ao salário.*

No Brasil, a interpretação da discriminação contra os negros no mercado de trabalho baseia-se numa crença do que seja o lugar do negro na sociedade, estando este associado ao exercício de trabalhos manuais e sem qualificação. Verifica-se, assim, uma segregação não só vertical, mas também horizontal no mercado de trabalho.

E03-A: [...] *Já com certeza. [...] No meu serviço, [...] tinha um chefe do posto fiscal, ele era árabe ou turco e era uma pessoa extremamente racista. Eu lembro que tinha [...] uma Kombi que buscava os funcionários [...] na cidade e levava para o posto, e dentre os funcionários que era o pessoal da limpeza, chapas [braçal] que abria caminhão lá [no posto fiscal] [...], tinha uma boa parte deles que eram negros. Para esses serviços menos qualificados, como é a realidade da gente, desses serviços que exigem menos qualificação, tinham mais negros. Eu me lembro que eu ficava indignado, eu cheguei a brigar com ele, eu cheguei a ser perseguido por ele por conta disto. Eu me lembro quando a Kombi chegava, a maioria dos funcionários de limpeza e chapas, negros. Ele falava assim: [...] “Lá vem a Kombi dos macacos.” E aí o pessoal ria, uns riam, outros não ligavam, mas eu ficava extremamente indignado com aquilo. [...] E ele como era o chefe do posto foi o suficiente para ele me perseguir [...], ele falava que tinha vontade de mijar [urinar] no túmulo da princesa Isabel. Ele falava isto abertamente, [...] ele se orgulhava de falar isso.*

E07-A: [...] *Outro colega, [...] Ele disse assim: “Vamos lá tomar um cafézinho, fecha o carro aí se não neguinho bota a mão.” Fora aí foi só aturar, mas porque neguinho, porque bater nesse sentido, ou seja, porque não branquinho, porque [...] que o neguinho não vai ofertar um dinheiro ou vai fazer outra coisa, sempre que vai acontecer algo de ruim é o neguinho. Cuidado que o neguinho vai te botar a mão, fica de olho que se não você vai ouvir, então sempre esse tipo de pejorativo, aqueles tipos que sempre está denegrindo a imagem. Tu*

estás fazendo uma atividade e [...] eles acabam [...] que te excluem. Eles acham que tipo os nipônicos, os japoneses que tem opção, tem mais capacidade que alguém no grupo, então o pessoal de origem alemã ou italiana [...], acha que tem mais capacidade do que tudo. É como eu te disse eles não te escolhem muito para trabalhos intelectuais, é mais para trabalhos escravos.

E10-A: [...] *Muitas vezes fica até difícil você falar de que tipo, porque muitas vezes elas são contextualizadas, só naquele momento que daria para detectar, naquela circunstância, naquela situação. Outras vezes foi a pessoa proferindo palavras mesmo, discriminatórias.*

Os discursos são de vitimização referente a palavras, sem reação condizente com a situação. Além disso, verifica-se o não reconhecimento da discriminação consigo próprio, mas com o outro.

Em uma matéria sobre a discriminação, L. Souza (2002) entrevistou a psicóloga Osimar Beatriz Tura, com objetivo de saber os efeitos da discriminação. A mesma explicou que as pessoas, quando discriminadas, sofrem um certo isolamento podendo ter como consequência a violência. A psicóloga afirma que quando alguém está sendo inferiorizado por causa de sua cor ou por sua crença passa a desenvolver problemas psicológicos. Resultando em doenças, ou até mesmo desenvolvendo sentimento de raiva, que poderá se tornar violento.

Conforme explicação, a discriminação, dependendo da pessoa, pode resultar em consequências graves.

Nos discursos, o empoderamento frente à discriminação refere-se à

tomada de decisão face a uma situação/ação. Essa conscientização dos seus direitos e deveres no momento do fato depende da percepção das discriminações. Essa tomada de decisão revela o conhecimento dos direitos de não aceitação do racismo e da discriminação e dos deveres de denunciar, direcionando o indivíduo a agir corretamente, como podemos perceber nos discursos:

E05-P: [...] *no Objetivo [Curso pré-vestibular] eu tive um fato de minha filha, uma filha ser mais clara e outra mais escura. As crianças falavam para minha filha: porque a sua irmã é neguinha e você não é? E eu tive que ir ao colégio, [...] pedir que eles tomassem providências... ela não quis ir, mas a escola, também ela reclamava que a Professora passava a mão na cabeça das outras meninas e não passava a mão na cabeça dela. E ela achava que é porque ela era negrinha. Isso teve que ir num Psicólogo.*

O discurso é de empoderamento referente à atitude da criança, que informou a mãe do ocorrido, e também da entrevistada, que reagiu exigindo que o colégio tomasse providências referentes à discriminação e levou a criança ao psicólogo.

Segundo Niemeyer e Silva (2000), a discriminação, o preconceito e o racismo que são vivenciados cotidianamente pelos alunos e alunas negras das escolas públicas, tanto dentro quanto fora do espaço escolar, afeta a autoestima, tendo reflexos no aprendizado e sendo uma das causas da evasão escolar. O silenciamento a respeito dessas questões por parte do corpo docente torna mais aguda essa situação.

A criança negra na escola não tem oportunidade de formar a sua identidade negra e sim a do branco e por isto, ela não tem uma imagem positiva de si própria, mas apenas do outro.

E13-P: [...] Sim [...] fui chamado de nego de bosta e que eu tinha vergonha da minha raça por uma cliente[...], sendo que eu disse que isto era racismo e eu lhe autuaria em flagrante. Chamei a polícia, porém não apareceram. Compareci na delegacia com a qualificação da ofensora e registrei boletim de ocorrência.

O discurso é de empoderamento porque a pessoa reagiu chamando a polícia, mas como esta não compareceu, ela tomou a decisão de ir à delegacia. A proteção que a lei dá aos afro-brasileiros depende do motivo pelo qual foi vítima de discriminação. O negro brasileiro tem amparo constitucional contra essa prática, tanto que Rocha (1999) assinala:

A Constituição é lei e Lei é feita para se aplicar, para se respeitar, para se cumprir, imponha ela uma abstenção ou um comportamento comissivo do Estado ou mesmo de outra pessoa. Constituição não sugere, determina e o que ela ordena é para se cumprir mais ainda no que refere às condutas das quais dependam a viabilidade do exercício de direitos fundamentais por ela declaradas e assegurados (p. 42).

A Constituição tem que ser respeitada e aplicada na sua totalidade, qualquer pessoa que sentir seus direitos violados deve recorrer à lei.

9.4.2. “Na ocupação” sente-se respeitado ou discriminado

Neste sentido, a discriminação na ocupação se concretiza da

seguinte forma: em relação à aparência, a palavras, à ideologia, ao gênero e à desigualdade salarial.

Há a vitimização frente a uma reação de não enfrentamento, onde o sujeito reconhece para si ou para o outro a existência da discriminação racial, mas não age diretamente contra essa prática, ou reage com agressão, violência ou descontrole emocional.

E02-A: [...] *No meu trabalho ainda tem muito a falta de respeito e a discriminação. Às vezes eu não sou assim bem aceita por causa da minha cor, por causa até assim da posição social, eu não sei, mas que eu sinto a discriminação ainda eu sinto.*

E07-A: [...] *o que acontece é que as pessoas não esperam um negro, eles não estão esperando, eles não querem [...], vai chamar [...] para realizar uma palestra, vai chamar [...] para fazer uma entrevista, então comunicar por telefone, comunicar [...] por currículo, se não tem uma fonte para te indicar, no começo você leva um choque, então você está sendo discriminado. Então quando você se identifica e você está andando com o seu carro. [...] Se tem que fazer uma blitz, ela [polícia] te executa com mais rigor, com mais energia, porque acha que aquele carro não é teu, tu és um traficante, tu és um ladrão, tu és um certo, nesta questão de poder, os caras [polícias] acabam fazendo alguma coisa, querendo investigar, achando que tu estavas errado, que tu conseguiste aquilo ali por meio ilícito, então eu observo desta maneira.*

E09-A: [...] *Eu encontro discriminação ainda, mesmo na área que eu estou então não é porque eu sou professora que eu não vou ser discriminada, as pessoas olham para mim e acham que eu sou empregada doméstica. Se eu vou lá na escola, eu vou trabalhar na escola, eu sou empregada doméstica, então ainda tem essas coisas.*

Os discursos são de vitimização referente à aparência e percebe-se um fechamento e uma submissão ao grupo dominante, porque os entrevistados não tomam nenhuma medida no sentido de coibirem a discriminação.

Conforme discursos, percebe-se uma discriminação silenciosa, mas para os atores sociais tem significado. Neste sentido, A. Lopes (2006), em pesquisa do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas do Brasil, afirma que a discriminação racial no Brasil é bastante particular e precisa ser vista com atenção. O racismo que persiste no Brasil é silencioso, sutil, muitas vezes sem se declarar, aparecendo mais em atitudes e menos frequentemente na fala. Mesmo nesse último caso, o preconceito é jogado para o campo da brincadeira, das piadas, do olhar e dos apelidos que, teoricamente, não machucam ou não prejudicam ninguém, mas na realidade podem causar efeitos devastadores para a autoestima dos indivíduos.

E10-A: [...] *Na posição que eu me encontro, hoje aqui no nosso serviço a gente está num patamar que todo mundo é como se fosse uma vitrine, todo mundo está nos observando, tudo o que a gente faz, eu tenho uma posição de destaque e gente se sente respeitado. Mas a gente passa por momentos ruins aqui no serviço, já teve pessoas que me discriminaram diretamente no balcão, proferindo expressões discriminatórias, tanto diretamente quanto indiretamente.*

E13-P: [...] *As duas coisas, respeitado pelo status que é trabalhar no [...], todavia somos discriminados com frequência, pois o racista não aceita o lugar que [o negro] ocupa, visto [...] por estes o lugar do*

negro sempre é em serviços braçais.

Atualmente, no Brasil existem dispositivos legais contra o racismo e a discriminação. Além disso, os afro-brasileiros têm o amparo do Estatuto da Igualdade Racial. Portanto, eles podem tomar medidas face às situações discriminatórias. Contudo, os discursos anteriores são de vitimização porque a discriminação verifica-se no local de trabalho e a pessoa não tem uma reação de enfrentamento.

Somat e Cerclé (1999) afirmam que Kurt Lewin (1892-1947), psicólogo alemão, investigou sobre o funcionamento dos grupos sociais, e concluiu que um dos aspectos inquietantes da discriminação é o efeito que tem sobre a autoestima dos discriminados. Kurt Lewin considerava que as pessoas objeto de discriminação interiorizavam o estatuto de vítimas, auto-desvalorizando-se.

E19-A: [...] *Sinto-me respeitada e às vezes discriminada, porque tenho uma ideologia diferenciada e na posição que ocupo me distanciei muito das pessoas e isso causa muita inveja, porque é histórico e cultural o afrodescendente ser pobre e eu fujo às regras.*

O discurso é de vitimização porque a pessoa não impõe a sua ideologia. Essa discriminação consiste na ideia de que a pessoa não tem capacidade de possuir determinado bem ou objeto ou também que ela não tem capacidade de estar exercendo um trabalho que exige qualificação, ou seja, executivo e apenas trabalho sem qualificação, ou

seja, subalterno. Essa situação talvez possa ser caracterizada mais como preconceito de que o negro não tem direito e não é capaz de ser e consequentemente de ter.

E18-A: [...] *Discriminada por estar em uma profissão onde **atuam a maioria homens**.*

E12-P: [...] *Se eu já sofri, eu não percebi o que deu para perceber todos eram **estatística normais da mulher ganhar menos que o homem** e a mulher ter menos valorização do que o homem.*

Os discursos são de vitimização referente ao gênero porque elas não reagem à discriminação aberta por parte dos colegas do sexo masculino. Nesse caso a categoria mulher acaba por influenciar mais do que a categoria racial.

De acordo com a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (2011), a presença da mulher é menor do que os homens no mercado de trabalho, e ainda, elas ocupam espaços diferenciados e estão sobrerrepresentadas nos trabalhos precários. A trajetória feminina rumo ao mercado de trabalho não significou a redivisão das tarefas entre homens e mulheres, mesmo quando se tratam de atividades remuneradas.

E03-P: [...] *Em parte sim eu sinto **respeitada** e em parte a **discriminação com relação ao salário** porque, veja bem, hoje o salário de um Jornalista,[...]tem as discriminações veladas também, por parte de muitas vezes as pessoas não reconhecerem o seu valor... a sua*

escolaridade, as vezes acaba até com inferioridade em relação aos demais colegas.

De acordo com dados do IBGE (2012), nos últimos anos, a distribuição de renda melhorou, mas a desigualdade entre homens e mulheres ainda é muito significativa.

No Brasil há desigualdade salarial entre o negro e o branco em todos segmentos da sociedade. Tanto que os indicadores econômicos demonstram remunerações distintas para indivíduos com as mesmas características produtivas em idênticos postos de trabalho e o negro constantemente recebe menos.

E04-P: [...] *Hoje eu faço essa leitura como discriminação, mas quando eu estava na empresa, eu brigava muito porque eu já tenho esse instinto de guerreira mesmo, então eu ia lá, eu requisitava, eu queria ser enquadrada no nível superior. Aí tinha um monte de porém, ah não porque tem que fazer seleção interna, ah não tem não sei o que, ah não esse cargo não foi... não tem ainda, só tem um cargo, então tinha sempre, um monte de obstáculos; mas quando a gente está fora da militância a gente não tem essa leitura, então quando a gente começa a praticar e exercitar aí que a gente vai ver como é essa sutileza do racismo que perpetua até hoje.*

Pode-se perceber nos discursos, que a discriminação no Brasil é de raça e de gênero porque a desigualdade salarial está impregnada em todos os segmentos sociais. A sociedade brasileira só se desenvolverá quando combater as desigualdades sociais de gênero e de raça e assim promover efetivamente uma educação inclusiva (A. Paula, 2005).

Para R. Guimarães (2006), em pesquisa sobre o assunto, mesmo apesar da Constituição Federal de 1988 considerar crime a discriminação racial, esta prática está presente nas relações raciais do mercado de trabalho brasileiro, visto que o atributo cor é relevante na explicação da formação dos salários.

Segundo a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (2011), a participação das mulheres no mercado de trabalho tem deixado, aos poucos, de ser percebida como secundária ou intermitente, sendo que esta inserção ainda é marcada por diferenças de gênero e raça.

Nestes discursos pode-se perceber a militância no movimento negro, as atitudes de segurança com autoestima, denúncia, a percepção da discriminação, a reação de não aceitação do racismo e da discriminação no momento da consumação do ato, como podemos perceber nos discursos:

E01-A: [...] ***Eu me sinto respeitada**, agora não dá para ignorar que por vezes o preconceito ele existe. Agora discriminada não porque na verdade a força da autoridade e do cargo permite que eu usufrua de todos os benefícios enquanto cidadã.*

E03-A: [...] *Eu acho que **eu me sinto respeitado**, me sinto com o exercício da minha função.*

E04-A: [...] *Profissionalmente **eu me sinto respeitado**, mas, porém, de outro lado, você se sente na obrigação de primeiro se identificar para depois ser respeitado. Para quem não te conhece, você continua um negro, é rotulado por isso.*

E05-P: [...] *Respeitadíssima, se desrespeitar o Delegado de Polícia vai ter consequências graves... não há discriminação na polícia.*

Nesses discursos percebe-se que os entrevistados não se sentem discriminados, mas sim respeitados. Os discursos são de empoderamento porque é descrito que o estatuto social associado à ocupação impõe-lhes o devido respeito.

De acordo com Campante, Crespo e Leite (2004), embora um enfoque muito maior seja geralmente dado à questão da discriminação no mercado de trabalho, há evidências de que existe desigualdade advinda da possível discriminação na inserção no mercado. Neste sentido, um afro-brasileiro está relativamente melhor na posição de funcionário público, e menos prejudicado como sem carteira, em relação aos trabalhadores com carteira assinada. Para entrar na primeira posição, o critério normalmente utilizado é o de concurso e análise de mérito. Desta forma, uma vez que o indivíduo está capacitado pelas vias legais de atender a um determinado cargo público, a sua raça não será um impeditivo, da mesma forma que o seu salário não deve ser diferenciado por este motivo. Portanto, em relação às outras posições, é muito mais vantajoso para um afro-brasileiro entrar no serviço público, pois neste ele não deve ser discriminado.

E04-A: [...] *Várias, mas isso eu nem levo em consideração porque geralmente são pessoas muito ignorantes.*

E05-A: [...] *Eu me sinto respeitada, o cargo que eu exerço na organização é um cargo de status bom, é um cargo onde eu tenho acesso às pessoas, a minha equipe é uma equipe de pessoas todas de nível superior, em zootecnia, veterinária, agronomia, e eles me respeitam muito e utilizam muito do meu conhecimento para dar andamento no trabalho deles.*

E11-A: [...] *Há momentos que há discriminação, mas essa discriminação também na verdade é até um respeito, até uma inveja também, mas de uma maneira geral eu me sinto normal, não me importo, não fico preocupado. Quem tem que discriminar são as pessoas, eu não, eu faço a minha parte da melhor maneira possível. Se você for negro, japonês, alemão, não me interessa. Eu chego normalmente com a minha educação, e eu me imponho pela minha educação, pela minha presença.*

E12-A: [...] *Me sinto respeitado. Não percebo nos ambientes que frequento, no meu entorno com relação a mim qualquer hábito de discriminação. Agora nem por isso fico numa posição cômoda, porque essa minha insubordinação, digamos assim, essa minha insurgência, quanto à discriminação, não é uma questão pessoal, é uma questão política. Como negro e dentro de uma das minorias sociais, sofri discriminação, sim, ao longo da minha vida. Hoje não percebo, há muito tempo não percebo essas discriminações pontuais e feitas as claras, mas é apropriado dizê-lo que o mundo de modo geral, particularmente aqui no Brasil, a discriminação se dá de uma forma às vezes sutil*

E13-A: [...] *Na época, a gente talvez nem deparasse para isso, porque nos chamavam de pretinho ou neguinho. Naquela época a gente não tinha entendimento, era mais difícil mas nós temos buscado nossos espaços.*

Nesses discursos percebe-se que os entrevistados não se sentem

discriminados, mas sim respeitados. São discursos de empoderamento pela autoestima, pois valorizam e sentem-se seguros na ocupação que desempenham. Neste sentido, Kleba e Wendausen (2009) mencionam que os processos de empoderamento ocorrem em situações conflitivas, onde necessariamente se expressam relações de poder. Estas devem ser encaradas, não como algo modificável pela ação e reflexão humana, na medida em que os indivíduos compreendam sua inserção como cidadãos e sintam-se capazes e motivados para intervir em sua realidade. O sentimento de capacidade e autoestima permite atuar sobre as discrepâncias e possibilitar o aumento de poder dos negros.

E01-P: [...] *As duas coisas, respeitada sim, porque uma vez que o Governador me convidou **eles são obrigados a respeitar** [...].*

E02-P: [...] *As discriminações em relação a mim que ocorreram foram veladas, [...] eu nunca sofri, até pelo fato de trabalhar em imprensa há muito tempo, quando os órgãos de Comunicação em Campo Grande ainda eram poucos e os profissionais eram bastante respeitados e eu nunca sofri assim abertamente nenhuma discriminação. Agora que a gente sentiu e notou algumas reações de pessoas que não nos aceitavam exercendo o trabalho que a gente exercia, mas **nunca teve e precisou demonstrar reação não.***

E05-P: [...] *pelo fato de eu ser mais negra, eu nunca me deixei ser humilhada, eu sempre fui muito prepotente, muito assim, uma autoestima muito alta. Então eu nunca me deixei, se alguém tentou, não conseguiu. Eu quando [...] era Administradora Hospitalar, um Médico um dia falou: ...aqui está transformando o Pronto Socorro em senzala. Eu pus ele para fora, mas não me atingiu, eu simplesmente escrevi para o dono do hospital, ele me desacatou, está fora. Era*

Diretora Pública, era importantíssimo, ele desacatou, está fora, não, não me atingiu. Eu nunca me deixei ser discriminada.

E06-P: [...] *Sofrer discriminação a gente sofre até hoje, sofre discriminação pela cor da pele, pelo peso, se sair um pouco do padrão você é discriminada, mas tirei de letra até por conta da escolaridade, a gente aprende muito na escola, na universidade, com a vida mesmo, não tive problema por assumir, posso só melhorar.*

E07-P: [...] *Na verdade sofro até hoje, até ao entrar num supermercado numa loja as pessoas ficam perseguindo dentro da loja que você está comprando se você vai pagar, simplesmente terminei a compra e sai da loja, mas não voltaria mais lá.*

Os discursos são de empoderamento, mas em alguns casos, os entrevistados apresentam discursos contraditórios, por exemplo: admitem ter sofrido discriminação, mas negam serem afetados por essas situações. No entanto, referem que tomaram providências contra a pessoa que discriminou ou disseram que não se importaram.

A discriminação, sendo ela sutil ou evidente, deve ser denunciada, além de ser um direito, é dever de todo cidadão denunciar esse tipo de ocorrência. Através da denúncia protege-se não apenas uma vítima, mas todo um grupo que futuramente poderia ser vitimado.

Conforme A. Guimarães (2004), os atos discriminatórios podem acontecer nas mais variadas situações e em diversos lugares. Por exemplo, na escola os negros quase não aparecem nas ilustrações dos livros didáticos e quando aparecem estão em situação inferior e estereotipada.

Ainda pode-se perceber atos discriminatórios contra os afro-brasileiros, nas delegacias de polícia e no trânsito verificam-se constrangimentos ilegais; na mídia, às vezes o afro-brasileiro está associado à violência e marginalização, os papéis nas novelas frequentemente são de subalternos, dificilmente mostram a família do afro-brasileiro, as habitações quase sempre são na favela e na periferia; nas propagandas de saúde aparece com frequência o branco e o negro quando aparece às vezes é com uma deficiência, ou propaganda da fome zero (política para os pobres adotada pelo Presidente Lula).

No Brasil a desvalorização do negro revela-se na aparência. A sociedade está arraigada de estereótipos negativos associados à cor da pele, ao tipo de cabelo e à feição negroide que é um dos alicerces que originou a exclusão social da população negra no país.

Neste sentido, H. Lima (2011), em pesquisa sobre o racismo no Brasil referente às crenças coletivas do negro, concluiu que as pessoas têm representação social negativa do negro, tendo-o como um grupo estigmatizado e desumanizado. As consequências desta representação negativa inserem-se na autoestima desta população que, conforme Cabecinhas (2010), dependem da percepção da legitimidade da discriminação.

O que pode ser entendido é que se a pessoa discriminada tem um autoconceito negativo, dessa forma a opinião do grupo dominante tem o

poder de destruição, porque a sua autoestima não é sólida o suficiente para lhe dar o suporte necessário.

A discriminação e o racismo no Brasil oprimem a população negra porque são práticas vivenciadas no dia a dia. O racismo no Brasil é difícil de ser caracterizado como crime porque se manifesta de forma silenciosa e sutil. Referente a este tipo de racismo, Lima e Vala (2004) assinalam como racismo cordial porque se apresenta com uma polidez superficial que reveste atitudes e comportamentos discriminatórios que se expressam ao nível das relações interpessoais através de brincadeiras e piadas de cunho racial.

Teoricamente, na lei, a prática de racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão. Mas tem um pormenor na lei, quando acontece fatos como os citados acima nos discursos, são descaracterizados e tipificados em outras modalidades, dessa forma enfraquece a população negra de reivindicar seus direitos.

Os discursos que mencionam que são respeitados ou discriminados na ocupação, em alguns percebe-se que o respeito e a dignidade só lhe eram conferidos através da sua identificação com a ocupação, ou seja, o estatuto social, porque fazem parte de grupos negativamente privilegiados em termos de estatuto social, sujeitos a uma discriminação que os impede de tirar proveito de oportunidades abertas a outros (Giddens (1997). Segundo o autor, a discriminação não deriva necessariamente do

preconceito, embora o preconceito esteja muitas vezes na base da discriminação, os dois podem existir separadamente. Porque preconceito envolve ter idéias preconcebidas acerca de um indivíduo ou de um grupo, baseadas muitas vezes mais no que se ouve dizer do que em provas.

A partir deste ponto serão apresentadas as questões efetuadas apenas para os entrevistados da 2ª fase, ou seja, pós-eleição de Barack Obama. A pertinência dessas questões surge porque os entrevistados foram instigados pelos seguintes temas: discriminação, racismo e preconceito, que foram tão enfatizados nos discursos dos entrevistados da 1ª fase, ou seja, antes da eleição de Barack Obama. Dessa maneira, tinha-se o interesse de saber a opinião deles sobre alguns detalhes referentes aos temas e também relacionados com a vitória de Barack Obama. As questões são: Você desistiria dos seus objetivos porque sofreu discriminação? O que é ser racista em uma sociedade moderna? O que significa a vitória de Barack Obama para você? Quais as dificuldades que você imagina que ele teve para ser eleito Presidente dos EUA? Você acha que a vitória de Barack Obama acabará com o racismo? Você se candidataria a um cargo eletivo?

C. Lopes (2006) mencionou que na época que Fernando Henrique Cardoso era Presidente do Brasil, ele admitiu que o país era racista. O autor faz alguns questionamentos: se no país pergunta se a pessoa é racista, ela provavelmente dirá que não, então como conseguimos ter

racismo se ninguém o pratica? Diante deste fato, o autor ilustra como racismo à brasileira que, mesmo considerado sutil ou cordial, tem consequências práticas graves e de alto custo social.

9.4.3. Desistência dos objetivos por ter sofrido discriminação

A pertinência desta questão é no sentido de perceber como está a autoestima dos entrevistados, porque pertencendo a um grupo discriminado e sabendo que os efeitos da discriminação são devastadores em algumas pessoas.

E01-P: [...] *Não... porque se eu fosse desistir eu já teria desistido antes, eu já passei da idade de desistir das coisas, agora eu continuo fazendo as coisas porque eu acredito que eu seja e que esteja sendo uma referência para [...] os negros, porque quando eu chego nessa idade, eu ainda estudando e as pessoas falam: ah eu estou velha para estudar, mas eu falo, eu estou com 70 anos e estou aí estudando e daqui a uns dias eu vou estar com 71 e estou estudando, então você que tem 45 e 50 está aí em pleno viço da vida, e tem mais é que continuar estudando, porque só assim a gente vai abrindo caminho e vai abrindo estrada [...].*

E02-P: [...] *Jamais, eu lutaria até às últimas consequências para demonstrar que eu sou capaz e [...] galgaria todos os degraus para chegar aos objetivos que tracei.*

Percebe-se nos discursos o elevado empoderamento porque há conscientização, valorização, autoestima, autoconceito, determinação, capacidade de participação, inclusão social e exercício da cidadania.

9.4.4. Significado de ser racista em uma sociedade moderna

Na visão de Wieviorka (2002), o racismo é, com efeito, uma questão moderna a partir do momento em que se refere aos grupos humanos chamados a viver em uma mesma unidade econômica, política ou social, ou seja, no mesmo conjunto jurídico-político que é a constituição de um Estado. O racismo aparece como um sistema generalizado de discriminações que se alimentam num círculo vicioso, que assegura a reprodução quase automática da discriminação dos negros em matéria de exclusão social.

E01-P: [...] *Acho que todo o mundo tem um pouco de racismo, um é contra o negro e a gente sente mais isso aí, e o outro é contra o gordo, contra o magro, contra o gay, contra a lésbica, contra tudo, sempre tem algum tipo [...], mas a gente sente muito mais porque a pessoa fala [...] eu não sou racista e o ser racista não precisa falar.*

No discurso percebe-se que as pessoas procuram estar dentro das normas e rejeitam tudo e todos aqueles que são considerados como desviantes na sociedade. No Brasil, as pessoas tentam fazer “vista grossa” para o privilégio de fato baseado na raça ou na cor da pele. Assim, o racismo torna-se “invisível” através da negação.

E02-P: [...] *Em uma sociedade moderna é praticar discriminação, deixar de dar oportunidade às pessoas que são minorias, quer seja de etnia branca ou índio, as faixas mais humildes da sociedade, eu acho que o racismo existe em maiores proporções.*

Nos discursos ser racista em uma sociedade moderna é a desigualdade de oportunidades face às minorias sociais. No Brasil, vários são os fatores que têm colaborado para a desigualdade de oportunidade das minorias sociais, como por exemplo falta de oportunidades no mercado de trabalho, desigualdades na saúde, habitação, na política e na educação, entre outras.

Neste sentido, seriam necessárias as ações afirmativas porque elas sugerem que se dê oportunidades às minorias sociais, sem estabelecer números e metas fixas. Mas a persistência do preconceito e a capacidade de resistir à integração e de inventar novas formas de discriminação são inúmeras.

E03-P: [...] *Ser racista é você não proporcionar a igualdade de direito e de fato que consta na Constituição, tanto Estadual como Federal ao indivíduo, [...], devido a cor dele, não por capacidade, mas devido a preconceito social. Então é esse que eu vejo que é o racismo, a discriminação pior.*

O racismo também alimenta o desrespeito pelo estado de direito e corrompe os processos democráticos. Esse está pautado na desigualdade e há um desnivelamento de oportunidade para as minorias sociais.

E04-P: [...] *Nessa sociedade moderna que estou vendo aí, tudo isso aí é racismo. Por quê? Porque hoje tem uma preocupação muito maior. Porque está aí a globalização, a comunicação, a informação e tudo, e esses meios que estão criando aí você pode observar, não está [...] havendo igualdade, está havendo uma desigualdade. [...] Então isso é*

o quê? Vamos fazer uma leitura, é um racismo institucional, racismo econômico, racismo moderno. Na minha visão é essa.

Os avanços tecnológicos podem facilitar o compartilhamento de idéias e a colaboração na superação de barreiras opressoras como o racismo e a discriminação, mas apenas para os que têm acesso. Para a população negra/pobre ainda aumenta mais a desigualdade, porque o afro-brasileiro não dispõe de tal privilégio.

E12-P: [...] *O racismo é uma ignorância voltada para sociedade, isso não deve existir, ficar preso na cor de uma pessoa, fica perdendo tempo, não cresce, por melhor que seja a questão financeira, a posição social ou boa saúde, se ela se prende a isso fatalmente. essa pessoa não cresceu. Digamos, assim, como um tripé se cresce de um lado e não cresce do outro não vai subir, vai ficar com defeito, não vai se desenvolver de forma alguma, vai ficar preso por aquele defeito de um desvio de caráter.*

O racismo é uma ignorância voltada para a sociedade porque, desde o período colonial brasileiro, a desigualdade socioeconômica do afro-brasileiro no país submete o a uma situação cruel, injusta e sem sentido, que figurou como condicionante da exclusão vivenciada pelo negro liberto pós Abolição.

E13-P: [...] *É não enxergar que o negro tem capacidade de ser e ter. A sociedade moderna utiliza o racismo velado. É como um campo minado, no qual você não sabe quando e onde o negro será discriminado.*

O que entende-se nesse discurso é que, para os afro-brasileiros,

um racismo velado priva-os de determinadas oportunidades, sendo que nunca se sabe quando vão ser alvo de discriminação, tal como expressa o discurso através da metáfora do campo minado. Os laços de exclusão social e econômica dos negros no Brasil são conflituosos, produto da ‘nódoa’ escravagista que mancha a história brasileira e persiste de geração em geração.

E14-P: [...] *Uma pessoa sem caráter, sem conhecimento histórico e científico, lembrando que negros, brancos, amarelos são indivíduos semelhantes apenas com cores diferentes, porém nada disso influência em sua capacidade cognitiva e intelectual.*

Para Wieviorka (2002), o racismo pertence ao presente da humanidade e não apenas ao seu passado. Para o autor se instala um novo racismo, que passa da inferioridade biológica à diferença cultural na legitimação do discurso racista, insistindo na ameaça que a diferença dos grupos visados faria pesar sobre a identidade do grupo dominante.

O que pode ser entendido é que o racismo continua a ser extremamente atual. Está constantemente na mídia e também no senso comum. E mesmo com o declínio do racismo científico, que desqualifica-o como preconceito, que pouco ensejo tem de se exprimir, senão houver medida para coibí-lo. A Carta Magna do país pouco efeito tem em afirmar a igualdade de todos perante a lei, se os membros dos grupos que são vítimas do racismo continuam excluídos socialmente, como podemos perceber nos discursos dos entrevistados.

9.4.5. Significado da vitória de Barack Obama

Esta questão é pertinente porque sendo Barack Hussein Obama Jr. o primeiro Presidente negro dos Estados Unidos da América, democrata, com 47 anos e eleito com uma vitória arrasadora, este momento histórico suscitou esperança e autoestima em quase todos os negros, e chamou a atenção porque essa vitória eleitoral encerra muitos significados. Sendo assim, o objetivo era perceber o significado dessa vitória para os entrevistados.

E01-P: [...] *Olha para mim..., é mostrar que o negro pode em qualquer parte do planeta. Quando ele ganhou, eu tive algumas discussões e algumas pessoas que vieram e achavam e disseram agora vai melhorar para o negro no Brasil, eu disse: gente, não! ele é Presidente dos Estados Unidos da América e não é Presidente da... República Federativa do Brasil, então eu não tenho que esperar nada dele, agora ele é uma referência. Então eu tenho como referência, o maior país do mundo, governado por um negro, o atleta do século passado, um negro que é o Pelé foi escolhido pelo mundo inteiro, então você começa a ver que você tem essas referências.*

Nesse discurso quando o entrevistado afirma que Barack Obama representa que o negro pode em qualquer parte do planeta, está a desmistificar uma representação que o negro não é inteligente, não é capaz.

A representação do negro foi sempre como objeto de trabalho manual, incorporado como trabalhador, e sempre motivo de discussão pela

sua invisibilidade e exclusão. Essa representação é pautada perante a supremacia do grupo dominante, que explorou economicamente o negro e se instrumentalizou de coerção intelectual como justificativa para a superioridade branca.

E02-P: [...] *Evolução... desmedida, em um país completamente racista, onde há segregação, um negro assumir a presidência? Um país que é considerado a base do mundo, eu acho que não tem como se medir essa evolução.*

O discurso “evolução” tem uma conotação muito positiva, porque referente ao negro ainda há muito preconceito, que consiste em sentimentos negativos, crenças e intenções para excluí-lo do meio social. As atitudes negativas referentes ao negro são baseadas em comparação social nas quais o grupo dominante se coloca como referencial. E ser negro é ser inferior, por isso que a palavra “evolução”, na qual a história, com seus avanços e regressos, tem momentos de ascensão e afirmação racial.

E03-P: [...] *Foi ótimo, eu achei maravilhosa, eu acho que foi assim, melhorou muito na autoestima de todos, dos negros em nível nacional e internacional... em todo Estado. Então [...] precisamos de referência de pessoas que tenham alto escalão para estar dando [...] autoestima para a população negra.*

O preconceito seria mais uma consciência da posição social do negro frente aos sentimentos que os brancos têm dos mesmos. O discurso sugere referenciais, como meio de desmistificar o preconceito em

relação à população negra.

E04-P: [...] *Tem uma **importância simbólica** muito importante, mas eu acredito que [...] isto está comprometido com todas as classes americanas, não vai influenciar o mundo, porque o Estados Unidos continua sedento naquela ala política internacional que é mais de 16 exploração que qualquer coisa, com uma vitória simbólica, assim de combate ao preconceito, mas em relação aos países pobres de terceiro mundo e a população pobre desses países não altera muito.*

Neste discurso frisa-se a “importância simbólica” porque refere-se ao preconceito relativo ao negro. Barack Obama nesse discurso representa o negro, a vitória dele exalta o negro, elimina os estereótipos. Contudo, apenas neste sentido, mas politicamente os países pobres de terceiro mundo, ou seja, onde a minoria social é negra, não mudaria o contexto.

E05-P: [...] *Eu achei assim muito importante, porque no Brasil, **muitos negros que não tinham autoestima começaram a entender que pelo estudo, pela busca do conhecimento poderia chegar numa situação melhor.***

Percebe-se que a vitória de Barack Obama representou uma ação afirmativa, porque beneficiou os negros na elevação da autoestima e estímulo para estudar. Dessa forma, a população negra percebeu o seu valor, e que por meio do ‘ser’, pode-se ter prestígio e adquirir posições sociais importantes, mas a pessoa terá de estudar como meio de promoção da igualdade material e de direitos básicos de cidadania, como também valorização étnica e cultural.

E08-P: [...] *Isso é bom [porque] o negro jamais, ao pensar assim Mandela, negro também [...], conseguiu fazer o apartheid naquela época, com toda aquela situação, foi preso, depois voltou porque ele acreditava no seu povo, na sua crença e como uma pessoa poderia mudar, acredito nisso também.*

Nesse discurso refere-se a determinação da pessoa negra, que tem potencial para alcançar posições sociais importantes, que até então era excluída. Pessoas negras com determinação são aquelas que mesmo que haja obstáculos, como o racismo e a discriminação, não se desviam dos seus objetivos, não se limitam e vão em frente. Podem ser comparadas com as águas dos rios, obstáculos sempre terão, mas terão que desviá-los e seguir em frente.

E10-P: [...] *Olha essa vitória dele, para mim mesmo foi como uma vitória de Lula não porque ele é negro, por uma trajetória política que começou por ele mesmo, não teve um que indicasse ele, é um sonho pessoal dele qualquer um pode chegar a aonde ele chegou.*

Essa comparação é como um referencial, de pessoas que praticamente excluídas conseguiram seus objetivos, ou seja, exceção. A comparação com o Lula, porque ele se tornou Presidente do Brasil, sem graduação superior e demonstrou que é possível com determinação. Com a vitória de Barack Obama, o negro não só se emancipou, mas deu um gigantesco passo à frente, divergindo de alguns estereótipos e rótulos.

E12-P: [...] *Um americano, para mim o Barack Obama não representa um negro no poder. Para mim ele é um branco, eu vejo assim branco não por branco, as posição da política dele são as posições de todos*

os brancos, ele não chegou lá para mudar para favorecer o negro, ele chegou porque é um americano.

Pela sua história pessoal, Barack Obama é visto como um unificador para alguns negros, porque conseguiu transpor a barreira racial, mas para outros é visto como apenas um político, independentemente da sua etnia. Percebe-se que, neste discurso, ele é visto como uma figura política, que não favorece o negro, ou seja, é tido como fazendo parte do grupo dominante.

E13-P: [...] *Significa a convergência de esforços das notórias figuras negras que lutaram pelos direitos civis do negro como Martin Luther King Junior, Nelson Mandela, Rosa Parks e inúmeros outros anônimos para que, enfim, uma pessoa negra ocupasse o cargo da potência mais poderosa do mundo.*

Para as notórias figuras negras, a vitória de Barack Obama é a concretização do sonho de muitos militantes que lutaram e lutam contra a discriminação, ou seja, pela cidadania do negro.

E14-P: [...] *Um grande avanço para o respeito a todos, com esta vitória pode-se ver que um negro pode realizar conquistas grandiosas tanto quanto um branco, e ele provou isso, estando em um país preconceituoso, rico, onde se tem a visibilidade mundial.*

Diante desse fato histórico, o negro pode perceber seu valor e esse fato contribuiu para ajudar a eliminar a representação de inferiorização do negro. O negro é capaz de conquistar posições sociais de prestígio e a vitória de Barack Obama é demonstrativa do aumento da autoestima.

9.4.6. Dificuldades que Barack Obama deve ter tido para ser Presidente dos EUA

Questionamos os entrevistados sobre as possíveis dificuldades de Barack Obama porque sendo afro-descendente, num país onde o racismo continua a ser manifesto, chegar a uma posição de destaque implica uma trajetória de luta e determinação.

E01-P: [...] *Só pode ser imaginária, eu não conheço os Estados Unidos, não gosto de lá e espero nunca precisar [...] ir lá. Mas num país... extremamente racista, mas que também é democrático, ele discute e eles aceitam, o Brasil não aceita. Acho que foi uma vitória de revanche... injuriado já com Bush, com tanto de coisa [...].*

E02-P: [...] *Bom, a primeira foi enfrentar uns políticos que são de outras raças que são abertamente racistas, a segunda foi conseguir convencer os integrantes da própria raça que ele era capaz de assumir o comando de uma nação tão importante como os Estados Unidos. E depois de eleito conseguir colocar em prática o plano de governo que ele elaborou, tão bom de conseguir convencer os eleitores, e que ele servia para ser presidente.*

Vários aspectos de dificuldades são demonstrados: político, racial, influência e poder no grupo de pertença, estratégia convincente capaz de atrair os eleitores. Percebe-se que o discurso aponta as estratégias políticas, onde configura exercício de retórica e a orientação política.

E04-P: [...] *Ele teve uma condição muito peculiar, ele teve acesso [...]*

ao estudo [...], então estas dificuldades dele foram um pouco menores, é o que eu falo: a questão de lá [EUA] da discriminação eu acredito que está muito ligada à questão social [...], ele como [...] teve...uma situação um pouco melhor, teve acesso aos estudos e pode, apesar de ter que se esforçar um pouco mais, eu acredito que ele não teve tantas dificuldades assim, como se tivesse vindo mesmo de condições bem mais desfavoráveis.

O discurso indica que se a pessoa tem estudos ou acesso a este investimento pessoal tem mais facilidade de melhores posições sociais. Menciona também que nos EUA, as dificuldades referentes às discriminações, tendo estabilidade social podem ser mais facilmente eliminadas.

E05-P: [...] *Muitas, ainda mais que ele estava brigando com uma mulher, que também é uma... categoria discriminada. Então ele teve que demonstrar [...] que ele tinha: tolerância com os brancos, porque ele precisava dos votos dos brancos, então ele não podia se declarar: racista contra os brancos. Então ele tinha que demonstrar: tolerância com os brancos, humildade com os negros para não se sentir assim, que as pessoas não pensassem que ele era superior, ele teve que: ouvir e falar com os eleitores, no mesmo nível. Não se nivelando a eles, deve ter sido muito difícil.*

As dificuldades foram estratégias políticas, com base em levantamentos que apontavam o perfil do público a ser atingido e o desejo de mudança, sem desmerecer o grupo dominante e as minorias étnicas e sociais.

E06-P: [...] *Eu acredito que ele teve inúmeras dificuldades, ele venceu*

com sabedoria, pesquisador que ele deve ter sido e é, ele deve ter tido oportunidade através da escola.

O discurso valoriza o estudo e a pesquisa, como meios de eliminar as dificuldades, como um investimento contínuo de esperança e, por isso mesmo, a convicção da capacidade de governabilidade.

E08-P: [...] *Inúmeras, com certeza ele não foi criado em berço de ouro, ele teve dificuldades, ele faz parte do continente Africano, e estudou e hoje ele tem essa representatividade, aonde ele é visto como a maior potência que ele está dirigindo, onde ele tem que interferir em quase todo momento e quase em todos os países, eu acho que não é para qualquer um não.*

Pode-se perceber que o discurso emite a situação do negro que está predisposto a ser excluído em qualquer lugar, mas com uma atenuante, com estudo e mobilidade social, capaz de governar e interferir como Presidente dos EUA que exerce uma forte influência econômica, política e militar em todo o mundo.

E13-P: [...] *Imagino que ele teve que ter quatro vezes mais capacidade do que qualquer outro presidente, já teve para se qualificar ao cargo no qual ele tomou posse.*

No discurso percebe-se que o negro, sendo membro de um grupo desvalorizado, com o objetivo de superar as dificuldades, terá que lutar muito mais para obter os mesmos objetivos do que o branco.

E14-P: [...] *Creio que deve ter passado por várias provas, obstáculos devido à sua cor, talvez alguns deveriam ter pensado que*

ele não seria capaz de representar um país como os EUA.

Percebe-se que o discurso emite os efeitos da discriminação e adota uma postura de preocupação do que alguns iriam pensar, preocupação essa referente à representação social do negro.

9.4.7. Considera que a vitória de Barack Obama acabará com o racismo

A vitória de um afro-descendente enquanto presidente dos Estados Unidos leva a repensar na situação atual e na problemática do racismo e da discriminação. Portanto, sendo ele um referencial para o grupo de pertença, pode colocar-se a questão do racismo ser amenizado ou mesmo extinguido.

E01-P: [...] *Não, de jeito nenhum, [...]. Agora não vai acabar, porque quantas pessoas não aceitam que ele não seja racista, e que colocou agora um, não sei se é travesti ou gay, mas colocou lá [EUA]. Mas colocou lá, uma transsexual lá no alto-cargo do governo, no Brasil tem alguns? Só se for muito enrustido [camuflado]. [...] então eu entendo que melhora muito, porque **melhorou a autoestima do americano negro e melhorou a autoestima do negro do mundo todo**, principalmente do continente africano e isso sim, na medida que ele empodera o negro, então vai diminuindo a concepção de racista que o americano tem, mas não só o fato dele ter sido eleito que já acabou, não, mas [...] na medida que a gente tiver um Presidente da República que chega ou que seja negro ou de preferência uma mulher negra, que chegue lá, então vai empoderar muito os negros, homens e mulheres do*

Brasil. Então eu vejo nesse sentido.

Há uma consciência que não acabará com o racismo, mas a vitória de Barack Obama melhorou a autoestima do negro em geral. Além disso, já sugere uma vitória deste tipo no Brasil, dando preferência ao gênero, que o referencial poderia empoderar os negros brasileiros.

E04-P: [...] *Não, de jeito nenhum, nem com o racismo e aí é uma posição mais política e nem com a exploração dos Estados Unidos e os países que são países de terceiro mundo.*

A percepção no discurso é que a eleição não acabará com o racismo e nem com a exploração dos EUA em relação aos países de terceiro mundo, centrando-se mais em questões políticas do que raciais.

E05-P: [...] *Não. De jeito nenhum, pode dar um passo, mas nunca vai acabar [...].*

A vitória de Barack Obama não acabará com o racismo, mas foi um começo, embora o discurso sustenta que este nunca terminará.

E08-P: [...] *Não, ainda precisamos mudar muito, o país precisa mudar, o mundo precisa mudar, as pessoas racistas precisam mudar. Já é uma forma que nós já estamos conquistando devagarzinho gradativamente, desde que nós não deixamos aquilo que nós conquistamos. Porque só podemos colocar a mão onde o braço alcança e com os pés no chão.*

Percebe-se no discurso que o racismo é um problema do mundo atual, confirmando a colocação de Wieviorka (2002), já mencionada, quando frisa que o racismo pertence ao presente da humanidade. Mas

este discurso enfatiza a necessidade de muitas mudanças, apesar da eleição de Barack Obama ser já uma conquista.

E14-P: [...] *Creio que não acabará, porém o pensamento de algumas pessoas quanto às pessoas negras pode ter mudado.*

A afirmação é que não acabará, mas a preocupação é referente aos efeitos dos rótulos, os quais ainda persistem.

9.4.8. Candidatar-se a um cargo eletivo

Tal como Barack Obama, que é considerado um referencial para os negros, também os nossos entrevistados poderão pensar numa candidatura a um cargo eletivo, que lhes permitisse outra visibilidade pública na luta pelas questões raciais.

E01-P: [...] *Não porque eu já passei da idade, eu tinha essa pretensão quando eu era mais nova, mais aí [...], eu tinha até quem patrocinasse tudo, mas eu fui pensar mais, raciocinar mais, eu vi... que eles me queriam como massa de manobra porque eu sempre tive [...], liderança, [...] nos lugares que eu chegava e depois com 16 anos eu comecei a descobrir que sabia fazer discurso, então eu falava bem e eles [partidos políticos] queriam aproveitar isso e mandar em mim e pena que a minha sobrinha neta não tem as mesmas ideias que eu tenho.*

O discurso apresenta autoconceito e percepção das estratégias políticas, embora coloque a idade como empecilho, então justifica parente

não aceitar envolvimento.

E02-P: [...] *Não..., eu acho que para a pessoa [...] se candidatar a um cargo eletivo ela tem que ter é carisma suficiente para isso, não é o meu caso.*

No discurso o entrevistado não aceitaria participar de cargo eletivo, por apresentar um autoconceito negativo para a política, falta de habilidade.

E05-P: [...] *Não, porque eu já tive uma experiência na última eleição trabalhando com um candidato e esse ambiente não é o que eu gosto na minha vida, você tem que fazer muitas concessões, tem que passar por cima de alguns valores meus que eu não abro mão.*

Percebe-se determinação, ou seja, empoderamento porque o discurso demonstra a sensibilidade social que é a capacidade de perceber como os outros pensam, sentem e tendem a agir à própria atuação, confirmando as afirmações de Tavolaro et al. (2007) sobre o empoderamento. Contudo, não se mostra inclinado para a política porque algumas vezes um político tem que fazer alianças e adesão com pessoas de ideologias diferentes.

E06-P: [...] *Sim eu me candidataria, eu tive oportunidade de me candidatar a um cargo na época de eleição, não tenho esse medo.*

A afirmação “sim eu me candidataria” demonstra uma identidade social positiva, por apresentar autoestima.

E12-P: [...] *Se eu tivesse as condições específicas, eu me candidataria, eu acabei de ter uma vitória nas eleições dos sindicatos, até fiquei surpresa em Campo Grande, eu tive um ponto a menos, foi praticamente um empate técnico a diferença do outro candidato foi de um ponto a menos, então fiquei surpresa de ver isso como isso girou uma vontade grande de corresponder a essas pessoas que me deram votos e trabalhar por eles, trabalhar pelo sindicato, trabalhar para os servidores. De alguma forma eu não vejo que a posição política seja critério para lutar pelas pessoas. A gente luta independente de posição quando nós somos capazes disso.*

Os votos obtidos nas eleições dos sindicatos aumentaram a autoestima, esse fato conseguiu preencher alguns aspectos satisfatórios da sua identidade pessoal e social.

9.4.9. O que já fez, faz ou tem a intenção de fazer para ajudar a sua etnia

O conhecimento das necessidades do grupo de pertença, a responsabilidade social e a interdependência social são determinadas pela identidade social de um indivíduo que, segundo Tajfel (1972), está ligada ao reconhecimento que ele tem da sua pertença a certos grupos sociais e à vivência emocional que resulta desta pertença.

E01-A: [...] *Eu já contribuo uma parte da minha vida. Fui uma das fundadoras de um grupo [...] de conscientização e de combate ao racismo. E na minha atuação profissional, todo momento, toda hora na minha vida, em todas as minhas posições, quer no campo profissional,*

quer no campo pessoal, eu estou sempre trabalhando em prol desta causa.

A importância da conscientização é necessária para ser exterminado o racismo da sociedade. A relação de dominação é baseada num poder simbólico que tem de ser desconstruído. A assimilação de superioridade do branco é imposta de tal forma ao negro como normativo que essa necessita de conscientização.

E02-A: [...] *Eu já estou tentando, através do meu trabalho e através da minha comunidade que eu participo, [...] fazer alguma coisa. Mas eu sei, eu tenho a consciência de que isso é pouco ainda e eu pretendo fazer algo mais.*

Esse discurso denota a consciência sobre a necessidade de fazer alguma coisa para contrariar o *status quo* porque, apesar das políticas e das ações voltadas para desmistificar o racismo e a discriminação do afro-brasileiro no Brasil, este ainda continua excluído.

E03-A: [...] *Eu penso que eu fiz, que eu faço e pretendo dentro das minhas possibilidades sempre fazer o que eu puder fazer, principalmente no que diz respeito a despertar consciências. [...] Por exemplo, quem pode fazer para cada um dos negros, mais do que qualquer um é a pessoa, ela pode fazer por si muito mais do que qualquer outra pessoa pode fazer. E o que vai dar condições de ela fazer cada vez mais é o nível de consciência que ela possa ter. Hoje [...] estou tendo oportunidade como parlamentar, [...] de discutir e apresentar [...] um projeto de lei aqui do Estado, que cria cotas para acesso de negros no serviço público.*

Quando o entrevistado afirma que quem poderia fazer para cada um dos afro-brasileiros mais do que qualquer um é a própria pessoa, e que ela pode fazer por si muito mais do que qualquer outra pessoa poderia fazer, demonstra que a reação a determinadas frustrações só quem pode desfazer é a pessoa, porque o poder simbólico que o grupo dominante exerce sobre os afro-brasileiros faz com que eles absorvam para si os rótulos que foram impregnados e que continuam a ser sedimentados em sua memória e acabam por construir uma identidade negativa.

E07-A: [...] *Eu participo com bastante frequência [...] dos eventos, dos manifestos, ou quando convidam para palestras, ou de um projeto, eu sempre procuro estar presente. Porque como é uma comunidade [...] menos privilegiada financeiramente em vários aspectos, [...], então eu procuro sempre estar [...] estimulando e contando a minha história de vida.*

O discurso é de conscientização objetivando ajudar a comunidade negra a compreender que o Brasil é um país racista, e, por isso, precisa criar oportunidades para que o afro-brasileiro tenha um referencial.

E19-A: [...] *Ajudo minha etnia de várias formas como: ajudo mensalmente uma ONG que mantém cursinho pré-vestibular para um percentual da minha etnia, faço trabalhos sociais, emprego afrodescendente, dentre outras ajudas.*

Para ajudar a etnia, no discurso focam-se as ações afirmativas enquanto políticas que alocam recursos em benefício da pessoa negra que é discriminada e vitimizada.

E01-P: [...] *A minha vida é dedicada a ajudar a minha etnia, sou militante do Movimento Negro.*

E03-P: [...] *Eu já fiz, já trabalhei no Movimento Negro do Mato Grosso do Sul, e [...], já fiz um vídeo [...], o homem invisível que tem uma relação que a discriminação se ela é social ou se ela é através da cor ou se é através do meio social.*

E05-P: [...] *Eu faço parte do Conselho do Negro e estou me conscientizando de algumas coisas que eu não tinha percebido.*

De acordo com os discursos, o movimento negro e outras instituições similares têm por objetivo resgatar a cultura afro-brasileira, rebatendo a rígida desigualdade e a segregação racial que atinge o povo negro. Esse movimento trava uma batalha contra o senso comum que assume que não há discriminação e racismo numa sociedade onde existe preconceito racial.

E02-P: [...] *procuro sempre divulgar em igualdade o que acontece ... com os integrantes da raça negra, diferentemente o que ocorre com muitos outros profissionais, eu acho que já é uma maneira de a gente ajudar aqui [Campo Grande, Mato Grosso do Sul], os integrantes da raça, ou aproveitar as oportunidades que às vezes não são oferecidas.*

Esse discurso aponta a importância da informação tendo em conta que, em geral, ela pode ser manipulada por um grupo que transmite apenas o que lhe interessa. Então, as minorias sociais necessitam de estar informadas para conhecerem os seus direitos e obrigações.

E12-A: [...] *Sobre a minha militância eu já fiz [...] Mantenho uma relação muito profícua com pessoas integrantes do chamado*

movimento negro, há várias entidades no Mato Grosso do Sul, sejam aquelas dedicadas à defesa dos interesses dos chamados quilombolas, sejam aquelas entidades urbanas que defendem os interesses mais gerais. Atualmente [...] criamos um curso pré-vestibular destinado a brancos, e negros, e índios e portadores de deficiência. Vale a pena dizer que 45% das vagas são para brancos, 45% para negros, 5% para portadores de deficiência e 5% para indígenas.

Embora esta investigação aborde contextos referentes ao afro-brasileiro, o discurso demonstra diversidade e solidariedade voltada às minorias sociais. Diversidade porque como sujeito solidário está disposto à cooperação e solidariedade porque cria um vínculo de reconhecimento mútuo entre os grupos minoritários.

A finalidade da instituição acima referida é a de assegurar ensino de qualidade a pessoas de baixa renda, com foco em segmentos vulneráveis (negros, índios e portadores de deficiência), propiciando-lhes, por meio de curso pré-vestibular, acesso e permanência nas universidades. Os temas centrais para o trabalho da instituição são: estudo das relações raciais no Brasil, valorização da diversidade étnica e racial e combate ao racismo.

A instituição aborda, enfaticamente, os chamados temas transversais, tais como autoestima, respeito à diversidade, democracia, cidadania, ética e outros valores universais. As ações afirmativas, frente aos princípios constitucionais de igualdade e dignidade humana, são abordadas de forma recorrente ao longo de todo o ano letivo.

9.4.10. Sua relação com os seus familiares atualmente

O afro-brasileiro com mobilidade social tem percepção das necessidades do grupo de pertença e por isso alguns adotam sentimentos de solidariedade, articulando meios de reverter as situações que os oprimem, com o objetivo de torná-lo mais coeso em face da oposição do grupo dominante.

Neste sentido, Forsyth (1983) assinala que podem impor-se igualmente num grupo a solidariedade, onde os que mais têm devem partilhar com os que menos têm e também a norma de poder, onde os que controlam o grupo são os que mais têm. A percepção da solidariedade para com o grupo é visível nos discursos de alguns entrevistados.

E04-A: [...] *Geralmente são boas, porque eu fui um dos primeiros da família que tive acesso não só ao curso superior, mas por ser da área de saúde, a gente se sente um pouco responsável por eles, e eu tenho aqui um controle da maioria dos meus descendentes.*

Nesse discurso, a relação de poder é a partir da autonomia ou controle sobre os familiares. Segundo Foucault (1992), se exerce poder sob a forma de convencer o indivíduo, de conquistar adesões. As práticas são sustentadas por crenças e valores de cuja clareza espera-se que provoque o comportamento desejado.

E11-A: [...] *Normais, minha mãe já se foi, e os meus irmãos na*

medida do possível eu oriento, de todas as maneiras possíveis, se eles seguem é outra situação, mas quando chega a mim uma situação geralmente, dentro do Direito eu procuro mostrar para eles o caminho correto.

Nesse excerto percebe-se a necessidade de atender os que são dependentes e de os orientar, mostrando o “caminho correto”. Releva-se aqui a sociabilidade enquanto forma de transmitir valores e desenvolver o sentido de realização.

E19-A: [...] *A minha relação é boa, às vezes sufocante, entediante, porque sendo eu a única da família a conseguir mobilidade social através da graduação superior e tendo melhor status social, tenho a obrigação de ajudar a todos e nunca estão satisfeitos e sou muito criticada. Eu penso que faço mais que minha obrigação, porque não sabem as dificuldades e os empecilhos que enfrentei para chegar onde estou e através de minha colaboração eles vivem fora do padrão social deles e não valorizam nada e isso é desagradável. Há grande disparidade entre nós em todos os sentidos, principalmente em perspectiva de vida, porque há um grande comodismo. Eu poupo e penso no amanhã e eles esbanjam e pensam apenas no hoje.*

Neste exemplo pode-se constatar uma contradição na medida em que se diz que a relação é boa mas, em contrapartida, há incompreensão relativamente ao modo como um membro da família conseguiu a sua mobilidade social, sendo solidariedade, mas quase que uma obrigação de ajudar os que mantiveram a sua posição social estática.

E07-A: [...] *A minha relação em função da distância de onde eu convivo hoje com meus pais, ela diminuiu bastante em função de eu*

ter que procurar emprego em outras regiões, diminuiu assim a distância geográfica, mas nós estamos bem próximos em função dos nossos traços, da nossa importância, dos nossos valores que [...] era muito comum o negro ter vergonha dele, ele ter vergonha do seu cabelo, ter vergonha da sua pele, ... hoje mudou bastante, hoje eles estão inserindo cada vez mais o negro, mas também está inserindo cada vez mais campo de oportunidade, então [...] isso influenciou no quê? Eu observo assim que quanto mais opções tiverem, mais nós estamos fortalecendo a nossa raça. Eu vejo assim que a minha relação ela é melhor hoje do que há um tempo, porque é um fato assim, hoje eu valorizo bem mais a minha raça, a minha etnia do que eu valorizava há um tempo.

Confirmando o que Lordelo e Barros (2005) referiram, o entrevistado assume que houve mudança social com alterações na relação com os familiares em forma de intervenções no âmbito do grupo sobre os valores, porque percebe-se que aumentou a autoestima do grupo de pertença.

E01-P: [...] *Um amor, não tenho mais meus pais, mas minhas sobrinhas brigam comigo, como toda a família, mas elas reconhecem que eu abri caminho para elas. O que eu sempre falava, eu quero abrir caminho para minha família, porque eu não tive quem abrisse para mim.*

Percebe-se nesse discurso “abrir caminho para minha família”, o sentido é de referencial, ou seja, um empreendedor, que obteve a mobilidade social por meio da graduação superior, permeada por muitas dificuldades, mas aproveitando as oportunidades, correndo riscos e enfrentando os desafios.

E02-P: [...] *A minha relação com os parentes ainda permanece a*

mesma de quando eu não exercia qualquer cargo; a gente procura ter contatos diretos, a gente procura estar sempre unidos juntos aos parentes até porque se isso não acontecesse eles iriam achar que a gente melhorou de vida e passou a desrespeitá-los a não procurá-los como acontecia anteriormente.

E04-P: [...] *A relação com meus parentes, principalmente com meus irmãos e família são o mais amigáveis possível, a gente tem uma ligação muito forte, [...], é de afeto, é de amizade, é de respeito, porque eu venho de uma educação que dizia o seguinte: você tinha liberdade, mas tinha que ter responsabilidade.*

Segundo Tajfel (1982), quando a pessoa que não está satisfeita com as condições impostas à sua vida é possível que ela mude para o grupo que lhe convenha e dessa forma obtém mobilidade social. Nos discursos, a mobilidade é individual, mas percebe-se a necessidade de interação com os membros do grupo de pertença, a preocupação de um possível rompimento com a família e o desejo de ser aprovado.

E14-P: [...] *Relação boa, porém, ainda há pessoas na família que tem preconceito pelo fato da minha cor* [filha adotiva].

Neste exemplo, percebe-se que a relação não é tão boa assim, mas conflituosa, presume-se não ser bem aceita no grupo e o preconceito intervém da reação a determinadas frustrações. Neste caso trata-se de uma exceção, uma vez que a família não é negra.

9.4.11. Opinião sobre as cotas raciais para os alunos afro-brasileiros

A pertinência deste tema é porque desde o início desta pesquisa, no Brasil, havia grande polêmica referente às cotas raciais para o aluno afro-brasileiro nas universidades públicas brasileiras, como já foi mencionado. Na sociedade brasileira vários posicionamentos se destacaram, onde, uns eram a favor, outros contra, outros com opinião dividida, outros que optavam por cotas sociais e não raciais.

Mas quando as entrevistas foram feitas, ainda não haviam sido aprovadas as cotas raciais. Então, o objetivo de ser abordada essa questão é de perceber a posição de afro-brasileiros com mobilidade social por meio da graduação superior, já que poucos tiveram a oportunidade de estudar em universidade pública e também não tiveram ajudas estatais para obter a graduação superior.

A cota racial é um gênero da ação afirmativa implantado em alguns países para amenizar desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre raças. No Brasil, a cota racial ganhou visibilidade a partir dos anos 2000, quando algumas universidades e órgãos públicos começaram a adotar tal medida em vestibulares e concursos.

As pessoas que concordam com o benefício argumentam que contribuirá para a promoção da igualdade, inclusive da igualdade de

oportunidades, garantindo o acesso a direitos fundamentais, conforme discursos:

E01-A: [...] *Acho uma **medida afirmativa absolutamente válida**. Não considero como uma discriminação positiva, porque o termo discriminação envolve exclusão, enquanto a medida afirmativa ela tem uma finalidade de incluir. Ainda que tenha algumas dificuldades, erros e equívocos pontuais, acho de fundamental importância para que se resgate esse histórico, essa vida de sofrimento, esta trajetória dos negros e a forma como todos nós fomos excluídos do processo de desenvolvimento do nosso país.*

O discurso a favor enfatiza a discriminação positiva, sendo uma forma de favorecer um indivíduo ou um grupo de indivíduos que estariam em desvantagens de oportunidades. As dificuldades que o discurso aponta são inerentes às medidas de seleção para obtenção do benefício, porque no Brasil há grande miscigenação e seria difícil identificar quem é afro-brasileiro, se haverá seleção por classe social, se cada universidade poderá adotar um sistema específico que poderá prejudicar ou beneficiar quem, pretende ingressar na instituição. Além disso, o tempo que será adotada esta medida ainda não está definido.

E02-A: [...] *Eu acho que é **muito importante esta cota**, foi uma coisa boa que está acontecendo para os negros, eu acho que os negros tem que aproveitar isto, **tem que brigar por isto** e constantemente tem que estar falando sobre a importância das cotas, fazendo com que as outras pessoas entendam. Para poder o negro ter mais condições de chegar na faculdade e fazer um curso superior.*

Como já mencionado, quando foram feitas as entrevistas, o Supremo Tribunal Federal ainda não havia votado pela inconstitucionalidade ou não das cotas raciais e havia muitas divergências. O movimento negro articulava manifestações, debates, simpósios e outras iniciativas, tentando a aprovação da medida. Os afro-brasileiros que compreendiam os benefícios das cotas raciais orientavam outros negros a lutar pelos seus direitos, por isso que o discurso frisa “tem que brigar por isto”.

E03-A: [...] *Acho justa, acho que veio tardiamente para o Brasil. Se nós tivéssemos feito isso em outro momento da história, [...] de uma outra maneira, na realidade o nosso país seria outro. [...] Sou totalmente favorável, defensor ferrenho, [...] acho que nós temos que fazer isso mesmo, discutir a necessidade que nós temos cada vez mais que buscar uma democracia racial.*

E04-A: [...] *Eu acho que no momento ainda ela é necessária, por causa da injustiça de oportunidades. Até chegarmos ao ponto de podermos acreditar um pouco mais, nas nossas reais condições, e aí a situação pode até reverter, mas por enquanto ela é muito necessária.*

E14-P: [...] *Acho válido sim, pois talvez seja a única forma de conseguirmos atingir a meta de aumento da população negra brasileira nas universidades e concursos públicos.*

O Brasil despertou tardiamente para as políticas de igualdade racial porque acreditavam na democracia racial, mesmo com as visíveis desigualdades raciais e sociais que há no país. Esse mito atrasou o

despertar dos governantes para garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades inerentes a um cidadão.

E10-A: [...] *Eu entendo que as cotas seriam como se fosse uma indenização, seriam umas correções das injustiças feitas contra os nossos antepassados e o pessoal afrodescendente. Se você for verificar a porcentagem de negros que tem nas faculdades hoje, considerando a quantidade de pessoas da etnia branca, é uma disparidade muito grande, então temos que aplicar as cotas para poder corrigir essa injustiça social, talvez seja uma das poucas maneiras que o negro talvez tivesse condições de estar entrando na universidade, porque a maioria dos negros são de classe pobre, não tem condições de ter um cursinho, para conseguir entrar nas melhores universidades, [então conseguem entrar apenas], na particular, e fica complicado para o negro, então eu concordo com as cotas.*

E11-A: [...] *Acho importante, e eu tenho a certeza que na verdade é um resgate. É muito difícil ele estudar, é muito difícil ele trabalhar, é muito difícil ele se inserir, é muito difícil ele se impor. Então nada mais, nada menos, que é um resgate na verdade de outra oportunidade para ele.*

E03-P: [...] *Eu acho ótimo, eu sei que tem algumas pessoas que são contra, mas eu acho que através das cotas [irá] proporcionar e [...] ajudará principalmente os negros [...] a ter uma ascensão social melhor e conseguir melhor emprego e participar da sociedade como indivíduo com direitos.*

A cota racial surge num contexto de discriminação racial porque existe racismo e discriminação no Brasil. Não é algo instituído formalmente pelo conjunto de leis, pelo contrário, no país há leis condenando essa prática, mas no cotidiano vive-se isso, os indicadores

sociais, os índices de alunos afro-brasileiros nas universidades, os negros sempre ocupando posições subalternas na sociedade brasileira, são indícios que há desigualdade e as cotas podem contribuir para a superação dessas assimetrias.

E12-A: [...] *Eu sou extremamente favorável às cotas, não que as cotas possam significar a panaceia que vai resolver todos os problemas da discriminação racial, mas as cotas, sejam as cotas no sentido específico, sejam as cotas que venham através do ProUni, que é um programa do governo, elas tem respondido pela inclusão de milhares de jovens dentro da universidade brasileira, que tinha até então as portas fechadas para esse acesso. E só daqui a alguns anos quando a [população negra], estiver formada, vamos chamar de elite intelectual, incluída no mercado de trabalho, então nós sentiremos a diferença que vai fazer isso. Por que tanta resistência e tanta objeção quando se fala em cotas para negros? Somente uma coisa explica isso, a palavra é simples, discriminação.*

As cotas raciais são transitórias, porque sozinhas não poderão acabar com o racismo histórico no Brasil. No país ainda precisam ser implementadas muitas políticas no sentido de coibirem as desigualdades, mas é um grande avanço. O baixo nível de educação da população negra, a falta de qualificação profissional e a falta de oportunidade não deixam que essa minoria social compartilhe em igualdade de condições das mesmas chances da população branca. O ProUni é uma iniciativa do Governo Federal para facilitar o acesso de alunos carentes ao ensino superior. Criado em 2004, pela Lei n. 11.096/2005, o ProUni oferece bolsas de estudo de 50% ou 100% da mensalidade em universidades

particulares. As instituições que aderem ao Programa recebem isenção de tributos. O aluno afro-brasileiro precisa ser incluído, não importa se por meio da cota racial ou do ProUni. As respostas a todas essas políticas serão daqui a alguns anos refletidas no mercado de trabalho.

E16-A: [...] *Eu acho ótimo, desde que seja de acordo com a lei, não só para benefício, mas às vezes as pessoas falam que é negro só para adquirir o direito e outra ocasião são brancas.*

Como o afro-brasileiro faz parte de um grupo excluído, muitos membros do grupo têm mais oportunidades negando não ser afrobrasileiro. Porque como já mencionamos, no Brasil há grande miscigenação e há afro-brasileiros com pele escura e com pele clara (pardo). Os com pele clara podem usar estratégias para minimizar os efeitos da discriminação, como por exemplo, ao fazer um currículo se não pede foto, a pessoa coloca que é branco, mas nos lugares que utilizam cotas para afro-brasileiro e precisa se identificar ela coloca que é negro. De acordo com a situação, a pessoa utiliza a cor em benefício próprio, por isso que o Brasil precisa regulamentar os critérios para identificação.

E19-A: [...] *As cotas para os alunos negros são a melhor solução para o momento, seria o mesmo que a cesta básica representa para o assalariado brasileiro. Temos que apresentar uma ação afirmativa que supra as necessidades educacionais da população afrodescendente e tem algo melhor no momento? A cota é um benefício e quem usufrui são pessoas capazes. Da mesma forma que uma bolsa de estudo beneficia alguém que não tem condições de manter seus estudos e nem por isso é menos capaz que os demais, as cotas na educação*

superior produzem o mesmo efeito. Para obter a cota é preciso se identificar no momento da inscrição como afrodescendente e optar pelo benefício, ser aprovado no vestibular com pelo menos a média mínima de aprovação e a classificação será concorrendo com os demais afrodescendentes no percentual de vagas que abrangerem as cotas.

E04-P: [...] Defendo de unhas e dentes. Cota é necessária sim, [...] ela tem que existir, porque ela é um instrumento para superar esse sutil racismo que existe, nós não vamos tomar vaga de ninguém. Cota ela não veio para perpetuar, ela é um mecanismo de superação, ela é uma ação afirmativa, tem que existir e aqui [era bom que] todas as universidades adotassem, entrassem e incorporassem essa ideia. A gente sabe que isso aí é uma luta também, porque eles [brancos] acham que nós vamos lá [universidade] para tomar vaga. Nós não vamos tomar vaga de ninguém, nós vamos disputar, porque cota [...] é disputar entre os nossos irmãos negros no campo do conhecimento e temos que ver o quê? Que quem é melhor vai passar. Então se é reservado 20% e desses 20% nós negros e negras é que vamos competir entre nós para ver quem é que vai entrar, quem é que tem melhor conhecimento, quem estudou mais e quem sabe mais. Então não tem dois pesos e uma medida, não.

A comparação das cotas raciais com a cesta básica é em relação à 'necessidade', ou seja, 'a importância,' porque no Brasil a cesta básica é o nome dado a um conjunto de produtos formado por gêneros alimentícios, produtos de higiene pessoal e limpeza e contém o básico utilizado por uma família pobre que recebe o salário mínimo, então é muito importante. Na sociedade há polêmica em torno de quem usufruirá da cota, considerando que não tem capacidades. Contudo, para obter a cota, primeiro o aluno terá que ser aprovado no vestibular com média

compatível, depois dessa etapa são separados os alunos afro-brasileiros que optaram pelas cotas no momento da inscrição e esses alunos concorrerão entre eles com o percentual de vagas destinadas ao grupo. A comparação também com a bolsa de estudo, porque quem as utiliza são pessoas que necessitam e nem por isso deixam de ser capazes.

E01-P: [...] *Eu acho maravilhoso, [...] Então as cotas são esses espaços que [...] até hoje nós somos proibidos de ir a escola; a escola não é para negro não, porque esses apelidos que eu tive [na escola apelido de macaca chita], quando eu tinha nove anos e [...], continua tendo, porque a gente continua indo nas escolas para fazer palestras, para professores e alunos a respeito de discriminação, de crianças que são discriminadas; e o professor ainda fala assim isso aí é manha [encenação].*

O racismo e a discriminação na escola continuam a manifestarem-se de várias formas. De acordo com P. Ferreira (2012), uma mãe fez denúncia de racismo contra filha de 4 anos; aluna é xingada de “preta horrorosa”. De acordo com a mãe, a menina foi ofendida por avó de garoto que se revoltou com o fato do neto ter dançado quadrilha com uma criança negra. A menina chegou perturbada da escola, não jantou e não conseguiu dormir, no dia seguinte, a menina vomitou na sala de aula. A mãe informou que vai providenciar atendimento psicológico para a filha. Ela está se achando inferior, e disse que o bom é ser de outra cor. Percebe-se que os episódios de racismo e discriminação continuam a persistir nas escolas brasileiras.

E05-P: [...] *Eu tinha uma opinião, mas meu filho mudou a minha opinião. Eu acho, eu sempre achei que você tem que acabar com a discriminação através da competência. Ser a primeira colocada no concurso. Demonstra que **nenhuma raça, não tem a ver com a inteligência**. A inteligência não tem nada a ver com a raça. Então eu sempre achei que: os negros tinham que brigar para que seus filhos tivessem melhor escola que o pai. Mas... [meu filho] me fez eu repensar [...] os meus conceitos e de que na verdade, muitos não têm condições de ter esse posicionamento. **Então é disto que o governo [precisa] auxiliar as famílias a dar melhores condições aos seus filhos no estudo.***

Na sociedade brasileira, constantemente ouve-se que o negro para competir com o branco tem que ser melhor, ou seja, bem mais competente. Esse discurso demonstra que o entrevistado pensa que inteligência não tem a ver com raça, pois pela crença da suposta superioridade dos brancos, o negro não seria inteligente. Mas de acordo com M. Cunha (2000), mesmo que a palavra 'raça' tenha sido extinta do discurso científico e político, a cor das pessoas não desaparece do senso comum.

Como têm demonstrado os indicadores sociais, é a recusa em pensar na raça que tem deixado distante a possibilidade de justiça social, tanto em termos distributivos, ou seja, igualdade material, quanto em termos simbólicos, ou seja, sutil. Já que a diversidade torna a democracia melhor e mais qualificada. Os negros são capazes, são inteligentes, gostam e necessitam de estudar, eles não estão na universidade por falta

de oportunidade.

E06-A: [...] *Eu acho que [...] pode até aumentar a discriminação, eu sou contra, eu acho que poderia favorecer mas o ensino médio, com maior [melhor] ensino público de qualidade, porque daí eles [os negros] são inteligentes, então eles têm condições de competir com os outros [brancos] em igualdade, eu acho que esses favorecimentos podem aumentar, fomentar uma discriminação.*

O exemplo apresentado indica que não se assume a posição do outro, por isso a ação se baseia em observações feitas de dentro da posição da mobilidade e não se funda em critérios rumo ao objetivo a ser alcançado, sendo este a igualdade de oportunidades.

Percebe-se que a mobilidade social distanciou a pessoa do seu grupo de pertença, que ela se dirige aos seus membros como “eles” e ao grupo dominante como os outros, não se enquadrando em nenhum deles.

E17-A: [...] *Eu acho que deve mudar a política educacional do país, deve abrir mais Universidade, mais escolas, de tal forma que não seja necessária seleção por cotas.*

Este entrevistado refere a não visibilidade da necessidade e neste sentido é preciso estabelecer processos de averiguação da necessidade do aluno afro-brasileiro pobre que necessita neste momento das cotas. Nesse discurso faltam ‘olhos e ouvidos’ sociais, para focar no interior dos ‘corpos’ de ação social.

E02-P: [...] *Para ser franco, eu sou contra. Eu sou contra por uma*

razão muito simples, eu acho que o estabelecimento de cotas seria no meu modo de ver a demonstração de quem estabelece a cota acha que o negro é menos inteligente.

E06-P: [...] *Não concordo eu acho que negro tem capacidade tanto quanto os outros.*

E07-P: [...] *Eu não sou a favor da cota, nós temos a mesma capacidade e todos nós somos todos iguais, é só estudar.*

As cotas são medidas de equilíbrio entre os grupos, e os traços de personalidade como inteligência e capacidade estão particularmente associados ao estereótipo do grupo dominante. Parece haver um sentimento de injustiça referente à cota mais do que propriamente à discriminação histórica, a que os afro-brasileiros têm enfrentado e que uma medida reparadora poderia colaborar. A implementação de uma medida de integração não consiste em eliminar a discriminação, mas colaborar para eliminar a desigualdade na sociedade. Porque o papel do governo e da sociedade é reparar o déficit causado aos negros.

Nestes discursos as pessoas não se posicionam contra a cota racial em si, antes a sua avaliação referente ao benefício depende das percepções que já tem do afro-brasileiro e da justiça das relações sociais em que estão inseridos. As atitudes contra as cotas raciais para o afro-brasileiro são influenciadas pela crença que o negro serve apenas para ser subalterno e o argumento central das críticas às cotas refere que estas são apenas usadas para manter uma relação de desigualdade que

não é reconhecida como injusta.

E05-A: [...] *Eu acho uma coisa interessante, “tem dois lados”, tem o ponto que ajuda essas pessoas, que muitas vezes têm mais dificuldade para entrar no ensino regular, mas também tem o lado da discriminação, cotas para negros ou para índios já dão uma conotação de separar, de diferenciar dos demais.*

E07-A: [...] *eu “não concordo”, mas eu apoio. Por quê? Eu acho que eu não concordo porque nós temos a mesma capacidade [...] “eu concordo” porque quando [o negro] a nossa origem [...] foi muito destrutada com muita diferença, então eu enxergo o que, tem que hoje ser tratado com diferença. Não concordo porque eu acho que nós não somos incapazes, nesse fato também “não concordo”, mas que tem que ser tratado, “tem que ter uma cota”, tem que ter uma cota maior porque nós temos uma grande população negra no Brasil, não é somente 10%, 20% como estão oferecendo como [...] cota nas universidades, a cota deveria ser bem maior para os negros.*

E13-A: [...] *Eu acho “positiva alguma parte”, mas em outras partes eu “não concordo”. É bom que tenha a cota para os alunos negros porque muitas coisas eles não tiveram oportunidade. Talvez não tivessem condições socioeconômicas para estarem num banco de uma universidade fazendo aquilo que realmente gostariam de fazer. Eu vejo essa cota, uma cota positiva, mas agora essa cota tem que ser acompanhada de uma maneira democrática, mais [...] voltada para o negro, ele tem que lutar por seus direitos, isso ainda tem uma certa discriminação.*

Os discursos parecem demonstrar sentimento de injustiça referente à discriminação histórica que o negro enfrenta, sendo necessária a medida reparadora. Mas ainda persiste a associação do estereótipo do grupo dominante e também do grupo de pertença quanto as traços de

personalidade.

Nestes discursos os posicionamentos são que não deve haver diferença entre as pessoas, o governo deveria agir na educação dando um embasamento melhor nos níveis elementares e médio, para que os estudantes chegassem em igualdade de condições para a disputa das vagas nas universidades.

E12-P: [...] *Eu acho que como tem cotas para negro, tem que ter para índio, para mulher, eu acho que deve mudar a política educacional do país. Deve abrir mais Universidades, mais escolas, de tal forma que não seja necessário seleção por cotas, [ou seja], pela capacidade de assimilação de ensino das pessoas. Isso [a seleção] não é analisado por teste, por exame. [O] acesso a todos [deve ser] igualmente, não deve ser dessa forma, [que há] discriminação.*

E14-A: [...] *Não consegui ter uma decisão direta, acho que não só as etnias, a social é a mais agravante, então eu acho que sou “contrário” a cotas específicas e sim à cota social.*

Esses discursos mostram-se mais favoráveis ao estabelecimento de cotas sociais e não de cotas raciais por considerarem que o problema da desigualdade de acesso afeta várias pessoas e grupos sociais.

9.4.12. Os incentivos e as perspectivas para os afro-brasileiros que pretendem estudar e estão desanimados

As estratégias identitárias visam resolver qualquer eventualidade,

prevenindo os riscos no processo de construção identitária e esta pode ser concebida como fator agregador a nível sociocultural e político. Segundo Tajfel (1972), as estratégias identitárias dos indivíduos vão depender da posição dos grupos sociais, percepção de legitimidade da situação, percepção de possibilidade de mudança e percepção de permeabilidade das fronteiras entre os grupos.

Sendo assim, as estratégias são estilos interativos e visam assegurar um domínio das impressões que produz de forma a preservar a sua face e a dos seus parceiros. Nestes discursos, os afro-brasileiros que obtiveram mobilidade social por meio da graduação superior incentivam os membros do grupo de pertença a estudarem. A contribuição de cada entrevistado pode estimular o afro-brasileiro que pretende estudar, sendo um referencial de superação, conforme Festinger (1954), parte do pressuposto de que o ser humano, mediante um processo individual de auto-avaliação, configura sua própria autoimagem, utilizando-a como parâmetro ou padrão referencial de medida na sua autoapreciação e também na comparação que faz das outras pessoas com características individuais que considera como equivalentes às próprias.

Contudo, considerando a trajetória do negro no Brasil, as desigualdades raciais e sociais existentes no país e a pequena participação dos afro-brasileiros nas universidades públicas federais, e diante deste quadro de exclusão social que se apresenta, esse é o

momento que o afro-brasileiro tem de encontrar força para exaltar uma imagem positiva e afirmar a alteridade da identidade negra. Porque os indivíduos não reagem somente a uma realidade objetiva, mas também à representação que se forja no seio de um processo de interação social. Desta forma, cada entrevistado tem uma história de superação diante das dificuldades, sendo um referencial que por meio da graduação superior conseguiu obter a mobilidade social.

E01-A: [...] *Todos nós temos vez e voz, temos condições de trilhar os nossos próprios caminhos, basta acreditar nisso e trabalhar efetivamente para isso. Apoiando-se em você mesmo e, sobretudo na sua força interior, porque ser negro significa ter obrigatoriamente garra para transpor todos os obstáculos, e, sobretudo todo o processo de discriminação que nos foi imposto.*

No discurso, o sentido ‘dos obstáculos’ para o negro brasileiro significa a exclusão social definida como uma combinação de falta de meios econômicos, de isolamento social e de acesso limitado aos direitos sociais e civis.

E02-A: [...] *O conselho que eu dou é que o negro [...] procure olhar para a frente, acreditar mais nele. Acreditar mesmo que ele é capaz, que nós somos capazes e que nós somos iguais às outras pessoas, nós não somos inferiores. E que ele pode ir para frente, tem que sair assim desta situação de ficar acomodado. O negro tem que mostrar o seu valor.*

E04-A: [...] *Você faz a tua parte, você busca fazer o melhor que você pode, procura incentivar quem está do seu lado, procura-se, alguém*

que seja da mesma [opinião], que tenha o mesmo tipo de problema, porque aos poucos você vai vencendo essa barreira, você vai chegar lá. Embora as oportunidades sejam poucas, mas em princípio ele tem algum fator para estar atribuindo esta dificuldade, que a nossa estatística não é tão favorável. Mas nós temos que reverter esta estatística.

Os discursos assentam numa estratégia de empoderamento do grupo, em que se sublinha a necessidade de autoestima, visando a concretização da mudança social. Segundo Tavolaro et al. (2007), esta percepção permite ao indivíduo adquirir formas mais adequadas de reação em situações interpessoais, determinando maior flexibilidade de comportamentos.

E03-A: [...] *Eu acredito muito na força transformadora da educação [...], valorizar e entender o papel transformador que tem a educação acho que é fundamental. Acho que nós negros que temos esse nível de consciência, nós temos obrigação para despertar esse grau de consciência nos outros negros também, porque o que nós temos de uma forma velada, no Brasil principalmente, é um movimento contrário pela negação da existência do racismo.*

Nesse sentido, foca-se a educação para a cidadania, onde as estratégias são articuladas a partir de princípios e valores em torno dos quais se enuncia a ideia de cidadão brasileiro. Essa é uma perspectiva inclusiva, que aponta para a igualdade de oportunidades e que procura atenuar as formas de discriminação sutil ainda existentes.

E05-A: [...] *Eu acho que tem que mudar, que a gente é que muda a*

visão das outras pessoas também, que a gente não pode se sentir excluído, porque senão a partir do momento que a gente se sentir excluído, nem que a situação não aconteça, a gente vai ver coisas aonde não existem.

E08-A: [...] *Que o negro tenha objetivos próprios, tenha metas para cumprir, não desanime, persevere, porque eu acho que é a única forma de melhorar a sua condição.*

Esses discursos frisam que a mudança tem de partir do interior dos indivíduos, os quais vão moldando nas suas interações sociais a forma como pensamos sobre os outros. Além disso, menciona a necessidade de não adotar atitudes de vitimização, as quais são contrárias ao empoderamento do grupo e a novas visões por parte da sociedade.

E09-A: [...] *A primeira coisa é estudar, procurar pensamento positivo, não ligar para o que as pessoas falam e fazer o melhor, tudo o que for fazer procurar fazer o melhor.*

E17-A: [...] *Tem que estudar, tem que começar já e tem que esquecer essa história de que estou sendo discriminado independente das circunstâncias que a pessoa tiver, tem que lutar muito mais para chegar num mesmo nível igual de outra pessoa.*

A educação alargando-se para o âmbito social, segundo Delors et al. (1996), onde as diferentes situações de interação social processam a transmissão de saberes, crenças, valores, normas, condutas e experiências, ou seja, onde se realiza uma aprendizagem social.

E12-A: [...] *Muitos deles internalizaram essa crença de que são inferiores. Mas a gente, os militantes, todos eles, a sociedade de um*

modo geral, seja brancos, negros, quaisquer um tem que desconstruir este preconceito.

E18-A: [...] *O sucesso está dentro de nós, basta correremos atrás daquilo que queremos sem ouvir opinião alheia.*

Esses discursos revelam que muitas vezes os próprios indivíduos de grupos dominados interiorizam sua posição inferior, sendo necessário que lutem por uma maior autoestima e pela desconstrução dos preconceitos que se encontram tão enraizados na sociedade.

E01-P: [...] *O jovem negro hoje está precisando de exemplo, o que falta para nossa juventude é referência, para eles poder mirar [olhar] em alguém.*

E09-P: [...] *Tem vários exemplos, mais, eu posso ser como um exemplo.*

E03-P: [...] *Eu acho que ele deve persistir, ele deve continuar... eu posso dizer pelo exemplo meu mesmo quando fui fazer o Curso de Filosofia na época teve pessoas que chegaram a pedir para eu desistir, por eu ser negra e de classe baixa, porque a maioria [...] que cursava Filosofia na época eram seminaristas e tinham condições de estudar [...], condições de comprar os livros, então não deve desistir, eu não desisti, eu segui em frente e não fiquei ouvindo essas [...], pessoas que têm pensamentos negativos em relação ao negro.*

Em termos de estratégias identitárias, nesses discursos aponta-se a necessidade de exemplos, ou seja, de modelos de referência que sejam casos de sucesso dentro do grupo dominado e que possam contribuir para uma maior autoestima por parte da população negra. A construção

de uma identidade social positiva vai depender da influência dos referenciais.

E12-P: [...] *Nisso eu acredito [...], tem que estudar e tem que começar já. Tem que estudar, correr atrás, se o homem vence, a mulher tem que lutar duas vezes mais que o homem, o homem negro três vezes mais e a mulher negra quatro vezes e a mulher negra sozinha com filho, cinco vezes mais, então tem que lutar muito mais de acordo e independente da circunstância que a pessoa tiver tem que lutar muito mais para chegar num mesmo nível igual de outra pessoa.*

Esse discurso explica que a discriminação é a omissão violadora dos direitos da população negra que não são respeitados no país com base em critérios injustificados pela raça, mas também pelo sexo, porque a mulher negra é alvo de uma dupla discriminação por ser negra e por ser mulher.

E01-A: [...] *Que a igualdade seja realmente mais do que uma utopia, que o negro enquanto raça ocupe o seu lugar na sociedade, que o estudo, a escola, o lazer e o trabalho sejam mais do que direitos contidos na Carta Constitucional, que seja realmente uma realidade e que nós possamos realmente ser cidadãos.*

E08-A: [...] *Eu espero que o afrodescendente esteja mais incluído realmente na sociedade, que ele possa realmente perseverar e buscar esse lugar que ele com certeza têm condições de encontrar.*

Esses discursos realçam a defasagem entre a lei e a prática, ou seja, a Constituição Federal Brasileira consagra a igualdade de direitos entre todas as pessoas, mas a realidade encontra-se ainda muito distante

da lei. As situações de desigualdade entre negros e brancos, bem como entre outras minorias sociais, são ainda muito visíveis em todos os setores da sociedade. Essa situação demonstra que ainda existe um longo caminho a percorrer no sentido de mudar as mentalidades e de criar uma sociedade mais inclusiva e promotora de justiça social.

E02-A: [...] *Eu espero que os negros estejam sempre assim nos cargos melhores, que esteja principalmente estudando, porque eu acho que o estudo é que vai levar todo mundo para frente.*

E06-A: [...] *Que tenha mais negros ocupando os cargos como eu tenho hoje, [...], com maiores oportunidades, em cargos de chefia, em cargos de direção, ou como juízes, promotores, procuradores. Eu sou a única procuradora negra e tem outro colega também, mas então eu acho que deveriam ter, poderiam ter maior número de negros assim.*

E01-P: [...] *Quero que todos nós sejamos respeitados como pessoa humana, que os espaços não nos sejam fechados e que quando você chegar num órgão como esse aqui que eu trabalho, você encontre bastante cara preta sendo: chefe de setor, sendo diretor, coordenador e nós não chegamos lá ainda, eu espero que nós tenhamos condição de chegar.*

Percebe-se que esses discursos são de motivação, incentivo e estímulo na concretização de cargos de chefia em vários setores profissionais, porque o afro-brasileiro tem necessidades sociais, de autoestima, de auto-realização, etc. Conforme a hierarquia de necessidades de Maslow (1954), as pessoas em geral têm necessidades sociais, que são: o desejo de pertencer a um grupo socialmente

valorizado, de fazer parte e participar deste grupo, de ser aceito pelos seus membros, dar e receber afeto e amizade. Necessidade de estima, de ter estatuto social no grupo do qual participa e de ser prestigiado pelos demais. Tem também necessidade de auto-realização, o desejo de crescimento psicológico, de aprimoramento das capacidades pessoais que colaboram para a construção de sua identidade.

E04-A: [...] *Vamos melhorar, não sei quando vamos melhorar, mas eu tenho visto que estamos desenvolvendo. Conseguimos através da própria família incentivar a área da educação, tanto os meus irmãos já trabalham com escola, e através desta escola está dando oportunidade a todos os nossos descendentes.*

E13-A: [...] *Que todos possam ter educação, ter uma moradia, que ele possa ser respeitado nessa sociedade, tenha saúde, seja tratado com dignidade por todos em qualquer departamento público e seja respeitado independente da sua cor.*

Esses discursos apontam para a educação como pilar para a emancipação social. O acesso das pessoas à educação fomenta a cidadania, ou seja, cria cidadãos mais esclarecidos, conscientes dos seus deveres e direitos, levando igualmente a comportamentos que tendem a uma maior coesão social.

E05-A: [...] *Seria enxergar assim como todo mundo, não ter essa separação, que hoje ainda existe muito esse negócio de ele é moreno, ele é branco ou ele é negro.*

Uma sociedade mais democrática e plural implica o reconhecimento

da diversidade étnico-cultural e de uma maior tolerância em relação ao que é culturalmente diferente. Segundo Festinger (1954), ao enfatizar que os grupos estabelecem suas crenças por comparação entre si e os outros, sendo assim, estar dentro ou fora dos padrões sociais é uma representação construída por meio da comparação social, tal como podemos perceber em vários discursos.

Na teoria da identidade social, autores como Tajfel (1981) e Tajfel e Turner (1979) procuraram enfatizar a dimensão social do comportamento individual e grupal, ao afirmarem que o indivíduo é moldado pela sociedade e pela cultura. Nesse sentido, defendem que as relações intergrupais estão intimamente relacionadas a processos de identificação grupal e de comparação social, confirmando dessa forma a teoria de comparação de Festinger (1954).

E09-A: [...] *Espero que daqui a dez anos esteja melhor que hoje, que a igualdade social esteja sem essa discriminação, às pessoas olhem umas para as outras, [...] sem discriminação, mais respeito um com o outro.*

E12-A: [...] *Falar em dez anos é muito otimismo da entrevistadora, eu não acredito que daqui a dez anos nós tenhamos superado a discriminação. [...] Eu penso que essa atitude discriminatória do ser humano está introjetada na natureza do ser humano. Porque a discriminação nasce da necessidade de exercício de espaço, de exercício de poder, então eu preciso negar as qualidades do outro para que eu me afirme, me parece que isso infelizmente é da natureza humana. Então digamos, o branco racista nega ao negro sua condição de humanidade, a sua condição de adquirir padrões de*

dignidade idênticos, porque ele fazendo isso se sente mais poderoso e torna o outro inferior. Isso vale para o homem com relação à mulher, vale com relação ao não deficiente com relação ao deficiente, vale com relação ao não índio com relação ao índio.

E02-P: [...] *Meu sonho na realidade é que não haja mais discriminação mesmo, a discriminação velada que a gente vê, em muitos casos que ocorrem no país. [...] que não exista a discriminação. Eu acho que o afrodescendente deve ser tratado com igualdade com qualquer outra raça.*

Nesses discursos salienta-se a assimetria simbólica, proposta por Deschamps (1982), entre grupos dominantes e grupos dominados numa dada sociedade. Contudo, sublinha-se a necessidade de estratégias que possam atenuar as formas de discriminação e que contribuam para uma melhor integração e reconhecimento dos negros na sociedade brasileira.

E10-A: [...] *O meu sonho para o futuro daqui a dez anos é que pelo menos a nossa sociedade chegue próximo ao que aconteceu nos Estados Unidos, às ações afirmativas lá deram bons resultados. Então se o nosso modelo alcançasse pelo menos o modelo americano, eu já estaria muito contente.*

E03-P: [...] *A gente dizer que não vai haver discriminação, sempre há, porque é uma coisa, uma questão social, mas que os afrodescendentes hoje eles já têm uma posição muito melhor que antes, então, hoje já temos [...] vários negros... com boas situações, já temos o exemplo do presidente do Estados Unidos que é negro, então é das melhores possível, cada vez o negro está ascendendo mais e a posição dele está melhorando cada vez mais. Então no futuro, isso vai, lógico que a tendência é melhorar.*

Nesses discursos salienta-se a importância da implementação das políticas de ações afirmativas. Essas têm conseguido entrar na sociedade brasileira, nomeadamente na agenda oficial, através da articulação do movimento negro, visando a promoção da igualdade racial. Os entrevistados dão como exemplo os Estados Unidos e o seu percurso para conseguir uma sociedade mais justa através da introdução deste tipo de medidas de afirmação positiva, as quais tentam eliminar as desigualdades sedimentadas na sociedade. É de referir que esta comparação surgiu espontaneamente nas entrevistas realizadas na primeira fase foi ainda mais evidente nas entrevistas realizadas na segunda fase.

Ao longo desta investigação procurou-se analisar as percepções e discursos de afro-brasileiros sobre a mobilidade social por meio da graduação superior. Trata-se de um estudo sobre a realidade brasileira retratada no Estado de Mato Grosso do Sul, daí a necessidade de sublinhar a importância do contexto sociocultural e histórico.

No Brasil, os negros passaram de escravos a assalariados, contudo, ainda existem desigualdades e esses não conseguem ascender socialmente como os brancos (IBGE, 2012). A realidade dos afro-brasileiros no país é de discriminação e exclusão e há escassez da população negra no ensino superior e consequentemente nas posições melhores remuneradas no mercado de trabalho. Foi esse pressuposto que esteve na base desta pesquisa, permitindo contribuir para o entendimento das vivências de alguns profissionais afro-brasileiros que conseguiram obter a mobilidade social por meio da graduação superior.

A maior parte dos participantes desta pesquisa é caracterizada por uma trajetória de vida permeada de grandes dificuldades. Sendo provenientes de um grupo étnico discriminado historicamente, a maior parte descendia de famílias pobres, fruto do êxodo rural, constituídas por trabalhadores não qualificados e com baixa escolaridade. Alguns provinham de famílias numerosas, de baixa renda; com moradias sem infraestrutura, super-habitadas e na periferia. Face a estas condições de vulnerabilidade, iniciaram o trabalho com a faixa etária dos sete anos em

diante, assumindo diferentes ocupações para ajudar a compor a renda familiar. Os nossos entrevistados apresentam um panorama muito próximo do que foi identificado por Jaccoud e Beghin (2002), em pesquisa realizada pelo IBGE, em que referiam a precariedade vivida por negros e pardos no Brasil.

Em termos do seu percurso escolar, por terem estudado em escolas públicas no ensino médio e fundamental com baixa qualidade, não tinham condições que lhes permitissem ingressar em universidades públicas pela sua competitividade. Sendo assim, tiveram que estudar em universidades privadas, as quais tinham custo elevado e dessa forma, necessitavam trabalhar e estudar para sustento próprio e de sua família. Para Schwartzman et al. (1993), a questão de equidade na graduação superior é diferente dos demais níveis educacionais porque a generalidade dos países não tem a universalização da graduação superior, estando este apenas acessível a uma minoria.

É de frisar que alguns dos entrevistados já haviam parado de estudar, eram casados e com família para sustentar. Não obstante, pelo histórico familiar de baixas qualificações e baixo poder aquisitivo, tiveram a percepção que o adulto pode aprender e retornar sua educação, em qualquer momento de sua vida e superar os aspectos negativos de sua existência. A decisão de cursar a graduação superior foi um passo muito importante, mas toda a trajetória foi marcada por muitos empecilhos. São

de destacar as condições socioeconômicas que os impediam de adquirir os materiais de estudo, a conciliação do trabalho com a universidade, a falta de tempo para gerir as várias esferas, a distância e a ausência de referenciais familiares.

A vulnerabilidade atribuída através da pobreza gerou nos atores sociais pilares de enfrentamento, reconstruindo-os positivamente, ou seja, permitindo-lhes ressignificar aquilo que os desqualificava socialmente, levando-os ao empoderamento. Na acepção de Pinto (1998), o caminho histórico que alimentou o conceito de empoderamento visa à libertação dos indivíduos relativamente a estruturas, conjunturas e práticas culturais e sociais que se revelam injustas opressivas e discriminadoras, através de um processo de reflexão sobre a realidade da vida humana. Portanto, tinham a capacidade de superação das dificuldades e a vontade de construir um futuro que lhes propiciasse melhor qualidade de vida e de seus familiares, com mudanças e avanços em suas realidades. Neste sentido, fizeram uma reflexão sobre si mesmos e confiaram em sua autoestima, se organizaram e mantiveram uma disciplina e compromisso entre o trabalho e o estudo.

O ensino superior tem por objetivos, basicamente, produzir e difundir conhecimentos, formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho, promover a cultura, a ciência e a tecnologia e assegurar serviços de qualidade para a sociedade. Tem também a responsabilidade de

constituir profissionais capazes de transformar o conhecimento científico em condutas profissionais e pessoais, proporcionando-lhes o desenvolvimento de uma consciência crítica que deverá constituir sua capacidade de atuação.

Diante de todas as vivências apresentadas e as competências adquiridas na graduação superior, os entrevistados foram construindo valores de conhecimento, determinação, maior competitividade, qualificando-se para o mercado de trabalho.

Relativamente ao ingresso no mercado de trabalho dos entrevistados, a maior parte adquiriu a mobilidade social através de concurso público de nível superior, sendo esse um processo seletivo que permite um emprego de modo democrático. Isto quer dizer que a modalidade de seleção é impessoal, assegurando igualdade de oportunidades a todos por mérito (Nascimento, 2004).

As ocupações que esses profissionais exercem, desde que se graduaram, têm lhes proporcionado melhor qualidade de vida. São bem remunerados, possuem ofertas de trabalho, estabilidade profissional, casas próprias em lugares privilegiados, carros, alimentação de boa qualidade, viagens, lazer e desfrutam de condições econômicas muitíssimo superiores aos seus pais. Essas mudanças e aquisições remetem para a existência do fenômeno de aculturação, ou seja, para a progressiva adoção de elementos da cultura do grupo dominante (Berry, 2005).

Percebe-se que, atualmente, as diferenças socioeconômicas entre filhos e pais são bem marcantes. Os pais não tinham escolaridade, desempenhavam ocupações sem qualificações, a procura de trabalho era maior do que a oferta, alguns residiam em casas pequenas, na periferia, a alimentação era básica, vivendo mesmo em situações de pobreza. Nesta pesquisa, o nível educacional dos pais, os quais possuíam baixa escolaridade, não influenciou na mobilidade social dos filhos, uma vez que eles tiveram percepção da necessidade de estudar, a qual lhes possibilitaria melhores condições de vida e consequentemente uma ascensão social.

De acordo com os resultados já enfatizados e na linha das investigações realizadas por Pero (2001), é possível identificar que existe mobilidade intergeracional, uma vez que a maior parte dos filhos possui ocupações com qualificações superiores às dos seus pais. Comprova-se também a existência de mobilidade intrageracional, porque as ocupações que os entrevistados tinham antes da graduação superior eram inferiores comparadas com as atuais, tal como também tinha sido constatado na pesquisa de Pero (2001). Portanto, no caso dos entrevistados deu-se uma ascensão social, ou seja, melhoraram sua posição no sistema de estratificação social, passando a integrar um grupo economicamente superior ao seu grupo anterior. Eles superaram uma situação adversa para chegarem à posição em que se encontram atualmente e isso

acrescenta valores aos seus méritos porque, de acordo como foi enfatizado nos discursos, conseguiram tudo com seu próprio esforço.

Cabe ressaltar que a mobilidade social dos afro-brasileiros entrevistados, não se baseia apenas na possibilidade de aquisição ou consumo de bens, mas como foi enfatizado nas entrevistas, em alguns casos na obtenção de maior respeito por parte da população em geral. De acordo com Tajfel (1982), a mobilidade social diz respeito à permeabilidade das fronteiras entre os grupos e foi precisamente isto que aconteceu com os nossos entrevistados. Todavia, a mobilidade social não elimina a discriminação racial, ainda que possa reduzi-la. Neste campo pode-se falar de assimetrias que estão socialmente enraizadas e por isso têm muita dificuldade em ser desconstruídas. É de referir que a discriminação continua latente, pois existe uma clara dicotomização entre negros e brancos, sendo que esta diferença nunca é neutra (Cabecinhas, 2007). Atualmente, a discriminação é, na maioria das vezes, simbólica, operando-se de forma extremamente sutil (Lima e Vala, 2004; Cabecinhas, 2007).

A pessoa negra, mesmo tendo estatuto social elevado, ainda está em desvantagem em relação aos brancos, alguns demonstram autoestima fragilizada, apresentam autoconceito negativo de si, e dessa forma, a opinião do grupo dominante tem maior influência. Se uma pessoa se sentir desvalorizada, enquanto persistir esse sentimento ela será

desvalorizada, mesmo não sendo. Segundo Aberson, Healy e Romero (2000), as pessoas de autoestima elevada exibiam maior favoritismo ao próprio grupo do que as de autoestima mais baixa. Para Peixoto (2003), enquanto a autoestima se assumiria como um componente predominantemente afetivo da representação que a pessoa constrói sobre si, o autoconceito seria o conjunto de percepções que as pessoas possuem acerca de si próprias, se refere ao conjunto de crenças que uma pessoa pensa ser verdadeira acerca de si mesma, assumindo um caráter fundamentalmente cognitivo.

Assim, um dos subterfúgios usados pelos grupos dominantes na disputa de poder, como justificativa da sua superioridade, são os rótulos (Allport, 1954, citado por Cabecinhas, 2007). Neste caso são categorizações baseadas em características visíveis, como a cor da pele. O poder simbólico que o grupo dominante exerce sobre os negros faz com que eles absorvam para si os rótulos que foram impregnados e continuam a ser sedimentados socialmente, construindo uma identidade social negativa. Os preconceitos (Cabecinhas, 2007) existentes face aos grupos sociais minoritários levam a determinadas atitudes hostis ou aversivas, prejudicando-os nas várias esferas da vida social.

De acordo com os dados obtidos nesta pesquisa, não se pode tratar a questão racial como elemento secundário, destacando apenas a mobilidade social. A posição social do negro não se baseia apenas na

possibilidade de aquisição ou consumo de bens. Ainda há uma grande dificuldade da sociedade brasileira em assumir a questão racial como um problema que necessita ser enfrentado. Enquanto esse processo de enfrentamento não ocorrer, as desigualdades sociais baseadas na discriminação racial continuarão e com tendência ao acirramento, ainda mais quando se trata de igualdade de oportunidades em todos os aspectos da sociedade.

Tem de se mencionar ainda a importância da dupla discriminação vivenciada pelas mulheres afro-brasileiras, as quais se encontram em situação de maior vulnerabilidade, mesmo quando possuem elevadas qualificações e se encontram em ocupações de destaque. Portanto, para elas é mais difícil ingressar no mercado de trabalho e também chegar ao topo da hierarquia, mesmo quando estão bem preparadas. Nesta pesquisa, verificamos a existência de profissionais afro-brasileiras que vivem a experiência da mobilidade social porque conseguiram superar as adversidades e chegaram à universidade, utilizando-a como ponte para o sucesso profissional. Todavia, vale a pena destacar que cinquenta por cento das mulheres entrevistadas eram solteiras, percebe-se que conquistaram a mobilidade social, mas pagam um preço alto pela conquista, muitas vezes, abdicando do lazer, da realização da maternidade, do namoro ou casamento. Estas conclusões estão de acordo com várias pesquisas na área dos estudos de gênero (e.g. Nogueira,

1996; Crompton, 2006). Para Nogueira (1996: p.284) “apesar da motivação, valores e comportamentos das mulheres gestoras serem semelhantes aos dos homens e apropriados ao ambiente de trabalho, uma grande proporção de mulheres na gestão (mais do que os homens) são solteiras ou não têm filhos, diferenças de estilo de vida que têm implicações para o balanço dos benefícios organizacionais”.

Outro aspecto a salientar nesta pesquisa refere-se à necessidade de conscientização de alguns afro-brasileiros que obtiveram mobilidade social e são contrários às cotas raciais. Os argumentos apresentados por alguns entrevistados revelam que ainda persiste a associação do estereótipo do grupo dominante e também do grupo de pertença quanto as traços de personalidade. Isto leva a colocar a tónica nas capacidades e na retórica da meritocracia em vez do debate nas assimetrias historicamente enraizadas. Assim, essa necessidade de conscientização da população negra face às cotas raciais assume-se como primordial, de forma a atenuar as desigualdades existentes no sistema de ensino, especificamente, e no país, em termos mais gerais. Este aspecto é fundamental, pois mesmo com as ações afirmativas e os incentivos governamentais ainda é difícil os afro-brasileiros obterem a graduação superior. Isto acontece porque para se beneficiar das cotas raciais é necessário alcançar a média exigida no vestibular para concorrer com elementos do seu grupo de pertença. Além disso, sem um ensino

fundamental e médio de qualidade e sem um curso pré-vestibular, a competitividade torna-se mais difícil.

Além disso, alguns entrevistados posicionam-se como fazendo parte do grupo dominante, demonstrando distanciamento em relação ao grupo de pertença. Nos seus discursos dirigem-se ao afro-brasileiro que necessita das cotas raciais como “ele”. Alguns apresentam o mesmo comportamento e referem-se ao grupo dominante como “outro”, não se enquadrando em nenhum dos dois.

A contribuição de cada entrevistado no que se refere às estratégias identitárias a levar a cabo pelo grupo de pertença revela a importância da graduação social como meio para a mobilidade social. Enfatiza igualmente a necessidade de auto-superação de cada membro, a criação de uma autoimagem e a busca de referenciais que sejam casos de sucesso, tal como eles. Portanto, assenta numa estratégia de empoderamento do grupo em que se frisa a necessidade de melhorar a autoestima do grupo e por isso conseguir a mudança social, determinando maior flexibilidade de comportamentos (Tavolaro et al, 2007).

De acordo com esta pesquisa, pode ser verificado que o empoderamento é uma forte estratégia para o grupo que necessita de afirmação, como os grupos minoritários socialmente para vencer as barreiras que advêm dos estereótipos sociais, que funcionam para simplificar a realidade social (Tajfel, 1981), mas que em muitos casos

prejudicam os grupos sociais e as pessoas individualmente. Este empoderamento é fulcral para fomentar uma identidade social positiva (Tajfel, 1982).

Um dos contributos dessa investigação para o avanço dos estudos em psicologia social é o seu funcionamento enquanto referencial para o grupo de pertença dos afro-brasileiros. Trata-se de afirmar a identidade afro-brasileira que faz parte de um processo de ruptura com uma história de negação dessa identidade que foi historicamente inferiorizada e subjugada diante de um padrão branco de beleza, valores e ideais de vida. Para Oliveira (2004), a identidade racial/étnica é o sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social, cultural e política.

Através da realização das entrevistas foi possível explicar a trajetória de vivências dos mesmos, por serem exemplos de superação e determinação, mesmo com várias adversidades. Como percebemos na trajetória de vida dos entrevistados, vale a pena estudar, fazer sacrifícios, abdicar de muitas regalias e privilégios para obter uma graduação superior. A educação é uma forma de construção e desenvolvimento, que facilita as escolhas e decisões, ou seja, a autonomia, a qual levará o ser humano à realização pessoal, aumentando sua autoestima.

Assim, os entrevistados servem de inspiração para outros afro-brasileiros a terem percepções de suas necessidades e lutar com

expectativas para a eliminação das desigualdades geradas no processo de aculturação. Dessa forma, vão construindo identidade social e étnica/racial solidificada que ajudará no autoconceito, na autoestima, no empoderamento, minimizando os estereótipos, os preconceitos e a discriminação, colaborando para a mobilidade social ou mesmo para a mudança social.

Além disso, esta pesquisa é fundamental nesta área de estudos em particular porque permitiu conhecer as trajetórias de alguns profissionais afro-brasileiros que residem na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, e que conseguiram obter a mobilidade social por meio da graduação superior. O conhecimento desta realidade permite enriquecer os dados referentes à população da região, os quais não aparecem nos indicadores socioeconômicos e por isso não são alvo de discussão pública. Nesse sentido, esta investigação poderá dar um contributo para criar futuramente políticas direcionadas para os grupos ainda considerados socialmente excluídos, como os afro-brasileiros.

Esses dados são fundamentais nesta investigação porque servem de balizamento mínimo para os gestores públicos fazerem um maior investimento na igualdade de oportunidades.

É importante não esquecer que a partir da Constituição Federal de 1988 foram criadas leis proibindo o racismo e a discriminação, mas a aplicabilidade não é funcional e as autoridades amenizam a pena

descumprindo a carta constitucional, dessa forma persiste a desigualdade racial, dificultando a construção de uma identidade positivamente afirmada no caso, por exemplo, dos afro-brasileiros.

10.1. Limitações do estudo e recomendações para futuras pesquisas

Neste estudo analisou-se especificamente a mobilidade social de alguns habitantes afro-brasileiros com graduação superior da cidade de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil, uma vez que se pretendia perceber suas histórias de vida e de que forma é que obtiveram mobilidade social através da graduação superior. Não foi objetivo desta pesquisa encontrar dados generalizáveis, mas estudar qualitativamente os discursos e percepções destes indivíduos.

As cotas raciais no Brasil são um assunto que envolve grande polêmica, existindo facções favoráveis e contrárias a essa medida. Contudo, durante esta pesquisa as cotas raciais no Brasil tornaram-se constitucionais garantido proteção legal. Todavia, não existe uma regulamentação uniforme no país, tal como explicamos ao longo desta investigação. Assim, novos estudos, após a introdução desta medida, serão muito importantes para que se perceba a situação atualmente. Importa entender se a medida é aplicada a qualquer afro-brasileiro,

independente da classe social; como se faz a seleção referente à cor, num país onde a população é miscigenada; se todas as universidades do país adotarão as mesmas medidas no processo de seleção, entre outros aspectos.

Uma das grandes dificuldades ao longo da pesquisa esteve relacionada com a realização das entrevistas. Inicialmente, não conhecíamos profissionais de áreas muito diversificadas, uma vez que a maioria das pessoas acessíveis, com o critério exigido pela pesquisa (se identificarem como afro-brasileiros, serem graduados e trabalharem ou terem trabalhado na área que graduaram), eram professores do ensino fundamental e médio. Essa é uma área onde se graduam muitas pessoas, sendo que os cursos apresentam um grande número de vagas e quando chegam ao mercado de trabalho as pessoas possuem salários mais baixos do que em outras profissões. Como se pretendia ter uma amostra diversificada, nas entrevistas pediu-se ajuda às pessoas, foi utilizado o método *snowball* (Biernacki e Waldford, 1981), e elas indicavam outros profissionais conhecidos, conseguindo preencher os requisitos da pesquisa. Um dos inconvenientes desse método é que os inquiridos tendem a indicar o nome de amigos ou pessoas de relação mais próxima, o que pode originar uma amostra de pessoas que pensam e se comportam de modo similar àquele que as indica. Da mesma forma são aqueles socialmente mais visíveis os que têm mais possibilidade de serem

selecionados para a entrevista. No entanto, como podemos verificar observou-se diversidade de posicionamentos, pelo que os nossos dados permitiram ilustrar diversas estratégias identitárias.

É de referir também que a representação do negro no Brasil é sempre associada à pobreza e a um baixo estatuto, portanto, no momento das entrevistas as pessoas tinham curiosidade sobre a pesquisadora, uma vez que ela é um exemplo de mobilidade social por meio da graduação superior. Assim, as próprias características da pesquisadora podem ter influenciado o tipo de discursos dos entrevistados.

Além disso, ainda em relação às entrevistas, nem sempre era possível realizá-las no tempo e espaço que se pretendia, porque os entrevistados eram profissionais muito requisitados e nem sempre tinham tempo disponível. Relativamente a algumas questões, os entrevistados nem sempre se lembravam com exatidão de alguns assuntos questionados como, por exemplo, as perguntas sobre datas, anos, entre outras.

Outra limitação é referente aos estratos ocupacionais e ocupações representativas porque atualmente no Brasil, devido às enormes mudanças ocorridas nos últimos anos, em que o país se apresenta como uma potência emergente, é utilizada a tabela conforme o IBGE, que está dividida por faixas salariais. Esta é obviamente aplicada a toda a população brasileira e não é uma especificidade dos afro-brasileiros. A partir do governo do Presidente Lula, houve muitos investimentos em

políticas sociais e a população pobre em geral obteve muitos benefícios. No entanto, nesta pesquisa não era possível fazer equiparação salarial, uma vez que os entrevistados tinham uma grande diferença de idade em relação aos seus pais e na época os estratos ocupacionais e as ocupações representativas eram elaboradas de outra forma. Assim, foi necessário recorrer à designação de Pastore (2001), mas com algumas ressalvas: a tabela do autor contém valores médios, mas, nesta pesquisa, não foram utilizados os valores, apenas os estratos ocupacionais, e ocupações representativas, porque o interesse foi destacar as classes sociais para se demonstrar a visível diferença da classe social dos pais em relação ao filho.

É também de realçar que uma dificuldade recorrente nos estudos sobre diferenças raciais no Brasil prende-se com a agregação das categorias “preto” e “pardo” na categoria “negro”. Nesta pesquisa também não foram separadas as categorias “preto” e “pardo”, uma vez que os entrevistados tendem a auto-categorizarem-se como “negros” e a referirem-se exclusivamente à dicotomização preto/branco. A população negra em geral, ao contrário dos nossos entrevistados, tem muitas vezes dificuldade de se auto-categorizar, embora, conforme Basílio (2007), as informações estatísticas demonstram um crescimento de pessoas que estão assumindo a sua cor da pele. Neste campo, Munanga (1999, p.120) discutiu o levantamento feito pelo historiador Clóvis Moura, após o censo de 1980,

onde a auto-definição acerca da cor, pelos brasileiros, resulta em 136 cores atribuídas na pesquisa. Segundo Munanga, esse total de cores demonstra como o brasileiro foge de sua realidade étnica, de sua identidade, procurando, mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior, isto é, branco. Esta é uma situação que continua a ser visível no país, como por exemplo na adoção das cotas raciais, pois quando a situação beneficia a pessoa, ela auto-define-se como “negra”, em outras situações ela nega a sua identidade. De acordo com Gusmão (2008), em pesquisas realizadas pelo IBGE, os negros se auto-categorizam dessa forma como atenuante da discriminação.

Contudo, seria muito interessante aprofundar a pesquisa neste campo, uma vez que o Brasil é um país com uma diversidade étnica e cultural muito grande, sendo pertinente uma comparação com outros grupos, nomeadamente os indígenas.

Outra sugestão refere-se à necessidade de discussão e aprofundamento da questão racial brasileira em contexto de sala de aulas. Com a aprovação da lei da História da África nas escolas brasileiras, os dados da história dos negros não são omitidos como eram no passado e dessa forma podem ajudar os afro-brasileiros na construção da sua identidade, uma vez que a sociedade, conhecendo essa história, poderá reverter a situação e a vergonha de ser negro poderá se transformar em

orgulho. É, no entanto, fundamental que se criem mais debates neste contexto e que os estudantes desconstruam as desigualdades ainda persistentes.

Finalmente, realçam-se possíveis recomendações para estudos futuros. Por exemplo, seria interessante estudar se os filhos dos entrevistados têm os mesmos desempenhos em termos de graduação superior, porque geralmente os indivíduos oriundos de estrato inferior e que chegaram aos estratos mais altos, além de experimentar ascensão social nas suas próprias carreiras, acabam instigando novos deslocamentos ascendentes que provavelmente irão se refletir, mais tarde, nos seus próprios filhos. Além disso, parece-nos crucial um investimento nas perspectivas da interseccionalidade (Nogueira, 2011), isto é, as pesquisas, nomeadamente na área da psicologia social, devem trabalhar o cruzamento de diferentes eixos de opressões, tais como raça/etnia, género, classe social, localização geográfica (rural/urbano), etc.

Referências Bibliográficas

- Aberson, C. L., Healy, M. R., & Romero, V. L. (2000). Ingroup bias and self-esteem: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 4(2), 157-173.
- Abranches, S. H. (1987). Política social e combate à pobreza: a teoria da prática. In S. H. Abranches, W. G. Santos, & M. A. Coimbra, *Política social e combate à pobreza* (pp. 9-32). Rio de Janeiro: Zahar.
- Abreu, R. L. (2006). *Map locator of Mato Grosso do Sul's Rio Negro city*. Consultado em Setembro 28, 2012, em http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:MatoGrossodoSul_Municip_RioNegro.svg.
- Ache Tudo e Região. (2010). *Historia de Campo Grande-MS*. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://www.achetudoeregiao.com.br/MS/campo_grande/historia.htm.
- Adorno, S. (1996). Violência e racismo: discriminação no acesso à justiça penal. In L. M. Schwarcz, & R. S. Queiroz (Orgs.), *Raça e diversidade* (pp. 255-275). São Paulo: EDUSP.
- Agência Brasil. (2012, 26 de abril). Cotas raciais em universidades são consideradas constitucionais por unanimidade no Supremo. *ISTOÉ Online*. Consultado em Junho 12, 2012, em http://www.istoe.com.br/reportagens/paginar/202246_COTAS+RACIAIS+EM+UNIVERSIDADES+SAO+CONSIDERADAS+CONSTITUCIONAIS+POR+UNANIMIDADE+NO+SUPREMO/2.
- Alarcão, J., & Santos, Á. M. (1961). *Aculturação: aspectos gerais da interpenetração de culturas*. Lisboa: Editorial L.I.A.M.
- Albuquerque, W. R., & Fraga Filho, W. (2006). *Uma história do negro no Brasil. Centro de estudos afro-orientais*. Brasília, DF: Ed. Fundação Cultural Palmares.
- Alencastro, L. F. (2000). *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul, séculos XVI e XVII*. São Paulo: Companhia das Letras.

- Consultado em Março 13, 2011, em http://books.google.com/books/about/O_trato_dos_viventes.html?id=PVz2qf4hr_cC.
- Almeida, J. D'A. P. (2007). *Conflitos étnicos que impactam a auto-estima dos alunos (as) negros*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil.
- Alves, Â. M. (2005). Uma reflexão sobre educação e racismo. In Governo do Estado de Mato Grosso. *Caderno de diálogos pedagógicos: combatendo a intolerância e promovendo a igualdade racial na educação sul-mato-grossense* (pp. 17-18). Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação, 2005. Consultado em Setembro 18, 2011, em http://www.sed.ms.gov.br/geradorhtml/paginasgeradas/ead_3958/pdfs/caderno_igualdade_racial.pdf.
- Alves, J. R. M. (2010). *Considerações acerca do sistema de cotas no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. Consultado em Abril 8, 2011, em <http://www.ipae.com.br/et/32.pdf>.
- American Psychology Association. (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5th ed.). Washington: Author.
- Andrade, D. N. (2011, 28 de março). *A formação da fundada suspeita na atividade policial e os desafios da segurança pública no Estado Democrático de Direito*. Consultado em Março 28, 2012, em <http://jus.com.br/revista/texto/18772>.
- Andrade, M. (2009). *A diferença que desafia e escola: práticas pedagógicas e a perspectiva intercultural*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Arquivo Histórico de Campo Grande. (2010). *Campo Grande*. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://www.pmcg.ms.gov.br/arca/canaixTexto?id_can=4083.

- Asch, S. (1946). Forming impressions of personality. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol 41(3), Jul 1946, 258-290.
- Astigarraga, A. A. (2010). Estratégias de acesso ao Ensino Superior entre jovens universitários com experiência de trabalho na infância. *Educação Temática Digital*, 12, 1-23. Consultado em Setembro 28, 2011, em www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=12187.
- Azevedo, J. (2001). Metodologias qualitativas: análise do discurso. In A. Esteves, & J. Azevedo (Eds.), *Metodologias qualitativas para as Ciências Sociais* (pp. 107-114). Porto: Ed. Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Consultado em Setembro 8, 2010, em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4264.pdf>.
- Azevedo, T. (1953). *Les Élités de Couleur Dans Une Ville Brésilienne*. Paris. Ed. UNESCO. Consultado em Setembro 8, 2010, em http://www.vibrant.org.br/downloads/v5n1_thales.pdf.
- Banco Mundial. (1997). *Chamada à ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste/ Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais* (2ª ed.). Brasília, DF: Projeto Nordeste.
- Barbosa, W. N. (2009). A discriminação do negro como fato estruturador do poder. *Sankofa: revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*, 3. Consultado em Setembro 28, 2012, em <https://sites.google.com/site/revistasankofa/sankofa3/a-discriminacao-do-negro-como-fato-estruturados-do-poder>.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Basílio, A. (2010). *Apego exagerado ao filho pode desencadear síndrome do ninho vazio: A saudade pode virar depressão, mas dá para contornar a fase com medidas simples*. Consultado em Outubro 6, 2012 em <http://www.minhavida.com.br/familia/materias/11151-apego-exagerado-ao-filho-pode-desencadear-sindrome-do-ninho-vazio>
- Basílio, M. (2007). *Raça e cor no PNAD 2006*. Consultado em Setembro

- 8, 2010, em <http://expedu.blogspot.com/2007/09/raa-e-cor-no-pnad-2006.html>.
- Bento, M. A. S. (1999). *Cidadania em preto e branco* (2ª ed.). São Paulo: Ática.
- Berry, J. W. (1989). Psychology of acculturation. In: R. Brislin (Ed.), *Applied cross-cultural psychology* (pp. 232-253). London: Sage.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation. In J. J. Berman (Ed.), *Nebraska Symposium of motivation, 1989: Cross-cultural perspectives*, (Vol. 37, pp. 201-234). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712.
- Bethell, L. (1976). *A abolição do tráfico de escravos no Brasil: a Grã-Bretanha, o Brasil e a questão do tráfico de escravos, 1807-1869*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura.
- Biernacki, P., & Waldford, D. (1981). Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods Research*, 10(2), 141-163.
- Bittar, M., & Moraes, W. C. S. (2010). Ações afirmativas e o acesso de negros na educação superior: a experiência do Instituto Luther King. In S. Ahyas, & A. Monteiro (Orgs.), *Negros, indígenas e educação superior* (pp. 69-101). Rio de Janeiro: Quartet.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Boyer, V. (2008). Passado português, presente negro e indizibilidade ameríndia: o caso de Mazagão Velho, Amapá. *Religião & Sociedade*, 28(2), 11-29. Consultado em Julho 8, 2010, em <http://www.scielo.br/pdf/rs/v28n2/a02v28n2.pdf>.

- Brandão, A. A. P. (2002). Da escolaridade à ocupação: raça e desigualdades sociais em áreas urbanas pobres. In *Anais, 25. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (pp. 1-12). Rio de Janeiro: ANPEd. Consultado em Julho 8, 2008, em www.anped.org.br/reunioes/25/andreperreirabrandaot21.rtf.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.
- Brígido, C. (2012, 27 de abril). Supremo decide, com unanimidade, a favor das cotas raciais. *UnB Agência*. Consultado em Junho 12, 2012, em <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/cpmod.php?id=90913>.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Cabecinhas, R. (2007). *Preto e branco, a naturalização da discriminação racial*. Porto: Campo das Letras.
- Cabecinhas, R. (2010). Expressões de racismo: mudanças e continuidades. In A. C. S. Mandarino, & E. Gomberg (Eds.), *Racismos: olhares plurais* (pp. 11-43). Salvador: Ed. UFB.
- Caitano, A. (2012, 25 de abril). Lewandowski vota a favor de cotas raciais nas universidades. *R7*. Consultado em Junho 12, 2012, em <http://noticias.r7.com/brasil/noticias/lewandowski-vota-a-favor-de-cotas-raciais-nas-universidades-20120425.html>.
- Campante, F. R., Crespo, A. R. V., Leite, P. G. P. G. (2004). Desigualdade salarial entre raças no mercado de trabalho urbano brasileiro: aspectos regionais. *Revista Brasileira de Economia, 58*(2), 185-210. Consultado em Setembro 4, 2011, em <http://www.scielo.br/pdf/rbe/v58n2/a03v58n2.pdf>.
- Campos, C. J. G., & Turato, E. R. (2009). Análise de conteúdo em pesquisa que utilizam metodologia clínica-qualitativa: aplicação e perspectivas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 17*(2), 259-264. Consultado em Setembro 4, 2011, em

http://www.scielo.br/pdf/rlae/v17n2/pt_19.pdf.

- Capovilla, G. G., Pereira, I. B., Campos, L. S., & Santos, R. A. (2008). *Os negros no Brasil (1888-1988): cem anos de luta e libertação*. São Paulo: Ed. USP. Não paginado. Consultado em Setembro 4, 2011, em <http://www.4shared.com/file/115746429/dc012034/OSNEGROS> NO BRASIL 1888-1988.
- Carrano, P. (2009). Jovens Universitários: acesso, formação, experiências e inserção profissional. In M. P. Sposito (Coord.), *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)* (Vol. 1, pp. 179-228). Belo Horizonte: Argumentvm. Consultado em 20, 2012, em <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/EstadoArte-Vol-1-LivroVirtual.pdf>.
- Carvalho, J. J., & Segato, R. L. (2009). *Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília* (Antropologia, 314). Brasília, DF: Ed. UnB, 2002.
- Carvalho, J. M. (1987). *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Carvalho, S. (2004). Os múltiplos sentidos da categoria “empowerment” no projecto de Promoção à saúde. *Cadernos de Psicologia*, 20(4), 1085-1095.
- Cashmore, E. (2000). *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus.
- Cassol, J. (2012, 27 de abril). Cotista critica estereótipo de inferioridade. *Folha de São Paulo*. Consultado em Junho 12, 2012, em <http://acervo.folha.com.br/resultados/?q=Cotista+critica+estere%C3%B3tipo+de+inferioridade&site=fsp&periodo=ano>.
- Castro, M. H. G., & Tiezzi, S. (2004). A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. In C. Brock, & S. Schwartzman,

- (Orgs.), *Os desafios da educação no Brasil* (pp. 115-147). Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Consultado em Novembro 24, 2010, em <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf>.
- Castro, M. L. O. (1998). *A educação na Constituição de 1988 e a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional*. Brasília: DF: André Quicé.
- Chizzotti, A. (2008). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais* (2ª ed.) Petrópolis: Vozes.
- Clark, J. U. (2009). *A primeira República, as escolas graduadas e o ideário do iluminismo republicano: 1889-1930*. Campinas, SP: Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Não paginado. Consultado em Outubro 13, 2011, em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_primeira_republica_intro.html
- Colon, L. (2010, 23 de julho). *Brasil tem 3º pior índice de desigualdade no mundo. Estadão*. Consultado em Outubro 13, 2011, em <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-tem-3-pior-indice-de-desigualdade-no-mundo,585341,0.htm>.
- Comissão Interministerial do Brasil. (1996). *Documento da marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida: por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade social*. Brasília, DF: Cultura.
- Conferência Nacional de Educação. (2010). *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. Brasília, DF: Autor. Consultado em Outubro 13, 2011, em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf.
- Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. (2005). *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Consultado em Setembro 28, 2011, em

- http://www.crpsp.org.br/portal/orientacao/codigo/fr_codigo_etica_new.aspx
- Controladoria-Geral da União. (2011). *Prestação de Contas Anual do Presidente da República*. Brasília, DF: Autor. Consultado em Setembro 28, 2011, em <http://www.cgu.gov.br/Publicacoes/PrestacaoContasPresidente/2011/Arquivos/PCPR2011.pdf>.
- Crompton, R. (2006). *Employment and the family: The reconfiguration of work and family life contemporary societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunha, L. A. (1977). *Educação e desenvolvimento social no Brasil* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Cunha, M. I. (2000). A natureza da "raça". *Cadernos do Noroeste*, (13), 191-203. Consultado em Setembro 28, 2012, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5245/3/A%20natureza%20da%20'ra%C3%A7a'.pdf>.
- Cury, C. R. J. (2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, (116), 245-262. Consultado em Setembro 28, 2011, em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>.
- Cury, C. R. J. (2005). Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, 35(124), 11-32.
- Cusche, D. (1999). *O conceito de cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC.
- Cyprien, A. (2000). A família ambígua. O caso dos moradores dos subúrbios populares de Bordeaux. In: C. E. Peixoto, F. Singly, & V. Cicchelli (Orgs.), *Família e individualização* (pp. 33-48). Rio de Janeiro: Ed. FGV.
- Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996. (1996, 14 de maio). Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. [Revogado pelo

Decreto n. 4.229, de 13 de maio de 2002]. *Diário Oficial da União*. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm.

Decreto n. 4.229, de 13 de maio de 2002. (2002, 14 de maio). Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto no 1.904, de 13 de maio de 1996. *Diário Oficial da União*. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4229.htm.

Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. (2005, 20 de dezembro). Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm.

Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. (2006, 10 de maio). Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79.

Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009. (2009, 22 de dezembro). Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3. *Diário Oficial da União*. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm#art7.

Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. (2011, 18 de novembro). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11.

- Degler, C. N. (1971). *Nem preto nem branco: escravidão e relações raciais no Brasil e no EUA*. Rio de Janeiro: Labor.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (J. C. Eufrázio, Trad.). Rio Tinto: Edições Asa. Consultado em Janeiro 22, 2011, em http://ns1.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf.
- Departamento Intersindical Estatística Estudos Sócio Econômico. (2005). A mulher negra no mercado de trabalho metropolitano: inserção marcada pela dupla discriminação. *Estudos e Pesquisas*, 11(14), 1-8. Consultado em Janeiro 22, 2012, em. http://www.dieese.org.br/esp/estpesq14112005_mulhernegra.pdf.
- Deschamps, J.-C. (1982). Social identity and relations of power between the groups. In H. Tajfel (Org.), *Social identity and intergroup relations* (p. 85-98). London: Cambridge University Press.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5-18.
- Dias, J. R. (2009). *Educação: o caminho da nova humanidade: das coisas às pessoas e aos valores*. Porto: Papiro.
- Domingues, J. P. (2005). Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*, (29), 164-176. Consultado em Janeiro 22, 2011, em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27502913>.
- Dominguez, M. R. (2007). *Pele negra - características e principais cuidados*. Não paginado. Consultado em Setembro 28, 2011, em <http://spassofelix.wordpress.com/2007/10/09/pele-negra-caracteristicas-e->

principais-cuidados/.

- Dunn, C. (2007). The intergenerational transmission of lifetime earnings: Evidence from Brazil. *Journal of Economic Analysis & Policy*, 7(2), 1.782-1.782.
- Durkheim, Emile. (1987). *As regras do método sociológico*. São Paulo: Editora Nacional.
- Elias, N., & Scotson, J. L. (2000). *Os estabelecidos e outsiders*. Rio de Janeiro: J. Zahar.
- Faria Filho, L. M. (2010, 12 de abril). A qualidade da escola pública: a necessidade de novos consensos. *Jornal da Ciência*, 3.987. Consultado em Setembro 28, 2011, em <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=70198>.
- Félix, S. B. (2010). Cabelo Bom. Cabelo Ruim: a construção da identidade afrodescendente na sala de aula. *Revista África e Africanidades*, 3(11). Consultado em Setembro 28, 2011, em http://www.africaeaficanidades.com/documentos/01112010_25.pdf.
- Feres Jr., J. (2005). Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativas. In: J. Feres Jr., & J. Zoninsein (Orgs.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas* (pp. 46-62). Brasília: Ed. UnB. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/unb_capliv_2005_JFeresJunior.pdf.
- Fernandes, F. (1986). *Integração do negro na sociedade de classe*. São Paulo: Brasiliense.
- Ferreira, M. C. (1996). Permeável, ma non troppo? A mobilidade social em setores de elite, Brasil - 1996. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 16(47), 141-185. Consultado em Setembro 28, 2011, em <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n47/7725.pdf>.
- Ferreira, M. I. C. (2004). Mobilidade inter e intra-geracional de famílias

- trabalhadoras e moradoras de uma favela, num bairro de classe alta de São Paulo. In *Anais, 14. Encontro Nacional de Estudos Populacionais* (pp. 1-19). Campinas, SP: Ed. Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_156.pdf.
- Ferreira, P. (2012, 20 de julho). Mãe denuncia racismo contra filha de 4 anos; aluna é xingada de "preta horrorosa". *Estado de Minas*. Consultado em Novembro 28, 2012, em http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2012/07/20/interna_gerais,307109/mae-denuncia-racismo-contra-filha-de-4-anos-aluna-e-xingada-de-preta-horrorosa.shtml.
- Ferreira, S. G., & Veloso, F. A. (2003). Mobilidade intergeracional de educação no Brasil. *Anais, 31. Encontro Nacional de Economia* (pp.1-19). Niterói, RJ: Ed. Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia. Consultado em Setembro 28, 2012, em <http://www.anpec.org.br/encontro2003/artigos/F25.pdf>.
- Festinger, L. A. (1954). *Theory of social comparison processes*. *Human Relations, 7*(2), 117-140. Consultado em Junho 12, 2012, em <http://www.soc.ucsb.edu/faculty/friedkin/Syllabi/Soc147/A%20Theory%20of%20Social%20Comparison%20Processes.pdf>.
- Folha de São Paulo. (2012, 26 de abril). STF decide por unanimidade que sistema de cotas é constitucional. *Folha de São Paulo*. Consultado em Junho 12, 2012, em <http://www1.folha.uol.com.br/saber/1082098-stf-decide-por-unanimidade-que-sistema-de-cotas-e-constitucional.shtml>.
- Forsyth, D. R. (1983). *Group dynamics*. Pacific Grove, Ca: Brooks/Cole.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica do poder* (10ª ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Fraga Filho, W. (2006). *Encruzilhadas da liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP.

- Fraser, C. (1994). Attitudes, social representations and widespread beliefs. *Paper on Social Representations*, 3(1), 1-138. Consultado em Junho 12, 2012, em http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1994/3_1994Frase1.pdf.
- Gantois, G. (2012, 26 de abril). *Com 10 votos a 0, STF aprova cotas raciais em universidades*. Terra. Consultado em Junho 28, 2012, em <http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,,OI5741490-EI8266,00-Com+votos+a+STF+aprova+cotas+raciais+em+universidades.html>.
- Gaspari, E. (2012, 29 de abril). A rapina da tecnologia na educação. *Folha de São Paulo*. Consultado em Junho 12, 2012, <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/39901-a-rapina-da-tecnologia-na-educacao.shtml>.
- Ghiraldelli Jr., P. (2006). *Filosofia da educação*. São Paulo: Ática.
- Giddens, A. (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goldmann, L. (1986). *Ciências humanas e filosofia* (10ª ed.). São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- Gomes, F. S., & Cunha, O. M. G. (2007). Introdução - que cidadão? Retóricas da igualdade, cotidiano da diferença. In Gomes, F. S., & Cunha, O. M. G. (Orgs.), *Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil* (pp. 7-23). Rio de Janeiro: Ed. FGV.
- Gomes, A. M. T. (2006). O desafio da análise de discurso: os dispositivos analíticos na construção de estudos qualitativos. *Revista de Enfermagem da UERJ*, 14(4), 620-626. Consultado em Setembro 28, 2011, em <http://www.facenf.uerj.br/v14n4/v14n4a20.pdf>.
- Gomes, J. B. B. (2001). *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro: Renovar.
- Gomes, M. A. (2003). *Filhos de ninguém? Um estudo das representações sociais sobre família de adolescentes em situação de rua*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. Consultado

- em Outubro 6, 2012, em <http://www.stds.ce.gov.br/phocadownload/trabalhoscientificos/dissertacao/dissertacaomonicaaraujogomes.pdf>.
- Gonçalves, B. S., & Gastaldi Filho, H. (Coord.). (2006). *Perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas: pesquisa 2005*. São Paulo: Instituto Ethos. Consultado em Setembro 4, 2011, em http://www.ethos.org.br/_Uniethos/documents/Diversidade2005_web.pdf.
- González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa: caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson Pioneira. Resenha de J. B. Rocha (2007). Resenha do livro pesquisa qualitativa: caminhos e desafios. *Revista Eletrônica de Psicologia*, 1(1). Consultado em Setembro 28, 2011, em <http://www.pesquisapsicologica.pro.br/pub01/rocha.htm>.
- Gorgulho, G. (2012, 27 de abril). STF decide pela constitucionalidade de cotas raciais nas universidades. *Ensino Superior Unicamp*. Consultado em Junho 12, 2012, em <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/notas/stf-decide-pela-constitucionalidade-de-cotas-raciais-nas-universidades>.
- Graves, T. D. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *Southwestern Journal of Anthropology*, 23(4), 337-350.
- Guimarães, A. S. A. (1999). *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34.
- Guimarães, A. S. A. (2002). *Classes, raças e Democracia*. São Paulo: Ed. 34.
- Guimarães, A. S. A. (2004). Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, 47(1), 9-43. Consultado em Outubro 28, 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/ra/v47n1/a01v47n1.pdf>.
- Guimarães, A. S. A. (2012, 14 de outubro). Dilma vai criar cota racial no serviço público. *Folha de São Paulo*. Consultado em Outubro 28,

- 2012, em <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/1168874-dilma-vai-criar-cota-para-negro-no-servico-publico.shtml>.
- Guimarães, R. O. (2006). Desigualdade salarial entre negros e brancos no Brasil: discriminação ou exclusão? *Revista Econômica*, 8(2), 227-251. Consultado em Setembro 2, 2012, em http://www.proppi.uff.br/revistaeconomica/sites/default/files/V.8_N.2_Roberta_Guimaraes.pdf
- Guimarães, F. J.; Ferreira Filha, M. O. (2006). Repercussões da terapia comunitária no cotidiano de seus participantes. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 8(3), 404-414. Consultado em Setembro 2, 2012, em http://www.fen.ufg.br/revista/revista8_3/v8n3a11.htm.
- Gusmão, S. B. (2008). *Nem branco nem preto: IBGE alia-se a movimentos raciais e declara que pardo é negro*. Consultado em Setembro 4, 2011, em <http://sergiobg.sites.uol.com.br/pardos.html>.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guildford Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Hollanda, S. B. (1995). *Raízes do Brasil* (26ª ed.) São Paulo: Companhia das Letras.
- Hutz, C., Koller, S., & Bandeira, D. (1996). Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. In S. H. Koller (Org.), *Aplicações da psicologia na melhoria da qualidade de vida* (pp. 79-86). Porto Alegre: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia.
- Iñiguez, L (2004). A análise do discurso nas ciências sociais: variedades, tradições e práticas. In L. Iñiguez (Coord.), *Manual de análise do discurso em ciências sociais* (pp. 105-160). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (1998). *O perfil da mulher*

jovem de 15 a 24 anos: características diferenciais e desafios. Rio de Janeiro: Autor. Consultado em Setembro 27, 2011, em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/populacao_jovem_brasil/comentario2.pdf.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2002). *Censo Demográfico 2000: características da população e dos domicílios: resultados do universo*. Rio de Janeiro: Autor. Consultado em maio 16, 2010, em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2005). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2004*. Rio de Janeiro: Autor. Consultado em Setembro 27, 2011, em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/sintesepnad2004.pdf>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2007). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2006*. Rio de Janeiro: Autor. Consultado em Setembro 27, 2011, em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/sintesepnad2006.pdf>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2008). *Educação melhora, mas ainda apresenta desafios*. Rio de Janeiro: Autor. Consultado em Julho 16, 2011, em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1233&.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2009). *Indicadores de cor ou raça, segundo a Pesquisa Mensal de Emprego*. Rio de Janeiro: Autor. Consultado em maio 16, 2012, em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/marco2009.pdf.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010a). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população*

brasileira - 2010. Rio de Janeiro: Autor. Consultado em Julho 16, 2011, em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010b). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2009*. Rio de Janeiro: Autor. Consultado em Julho 16, 2011. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010c). *Indicadores sociodemográficos e de saúde no Brasil 2009*. Rio de Janeiro: Autor. Consultado em Julho 16, 2011, em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/indic_sociosaude/2009/indicsoade.pdf.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2011a). *Censo demográfico 2010: características da população e dos domicílios: resultados do universo*. Rio de Janeiro: Autor. Consultado em maio 16, 2012, em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2011b). *Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: Autor. Consultado em Julho 16, 2011, em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais.pdf.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2012). *XII censo demográfico [brasileiro - 2010]: resultados*. Rio de Janeiro: Autor. Consultado em maio 16, 2012, em http://www.ibge.gov.br/censo2010/resultados_do_censo2010.php.

Instituto Municipal de Planejamento Urbano de Campo Grande. (2012).

- Institucional*. Campo Grande, MS: Autor. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://www.pmcg.ms.gov.br/planurb/canaisTexto?id_can=1606.
- Jaccoud, L. B., & Beghin, N. (2002). *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília, DF: Ed. IPEA. Consultado em Março 14, 2011, em <http://w3.ufsm.br/afirme/LEITURA/diversos/div03.pdf>.
- Jackson, E. P., & Curtis, R. P. (1968). Conceptualization and measurement in the study of social stratification. In H. M. Blalock Jr., & A. B. Blalock (Eds.), *Methodology in social research* (pp. 112-149). New York: McGraw-Hill.
- Jannuzzi, P. M. (2000). *Migração e mobilidade social: migrantes no mercado de trabalho paulista*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Jannuzzi, P. M. (2004). Mobilidade social no Brasil no contexto da reestruturação produtiva. In *Anais, 1. Congresso da Associação Latino Americana de População* (pp. 1-17). Campinas, SP: Ed. Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_alap/PDF/alap2004_347.PDF.
- Jinkings, D. (2012, 25 de abril). Relator vota a favor das cotas raciais na UnB e sessão do Supremo é suspensa. *Agência Brasil*. Consultado em Junho 28, 2012, em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-04-25/relator-vota-favor-das-cotas-raciais-na-unb-e-sessao-do-supremo-e-suspensa>.
- Joffe, H., & Yardley, L. (2004). Content and thematic analysis. In D. F. Marks, & Yardley, L. (Eds.), *Research methods for clinical and health psychology* (56-68). London: Sage Publications.
- Karasch, M. (2000). *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Companhia das Letras.

- Karlins, M., Coffman, T. L., & Walters, G. (1969). On the fading of social stereotypes: Studies in three generations of college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13(1), 1-16.
- Katz, D., & Braly, K. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28(3), 280-290.
- Katz, D., & Braly, K. (1935). Racial prejudice and racial stereotypes. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 30(2), 175-193.
- Kleba, M. E., & Wendausen, A. (2009). Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. *Saúde Social*, 18(4), 733-743. Consultado em Setembro 28, 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n4/16.pdf>.
- Klein, H. S. (2006). *O tráfico de escravos no Atlântico*. Ribeirão Preto: Ed. FUNPEC.
- Laboratório de Análises Econômicas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais. (2010, abril). Indicadores de rendimento e desemprego. *Tempo em Curso: publicação eletrônica mensal sobre as desigualdades de cor ou raça e gênero no mercado de trabalho metropolitano brasileiro*, 2 (4). Consultado em Setembro 28, 2011, em <http://www.slideshare.net/laeserieufrj/tec-2010-04>.
- Lamounier, M. L. (1988). *Da escravidão ao trabalho livre*. Petrópolis: Vozes.
- Lee, V. J., & Williams, M. (1979). *Social relationships: Socialization, the self-concept and the self-fulfilling prophecy*. Walton Hal: Open University Press.
- Lei Estadual n. 4.151, 4 de setembro de 2003. (2003, 5 de setembro). Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*. Consultado em Setembro 28, 2011, em

- <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/bff0b82192929c2303256bc30052cb1c/e50b5bf653e6040983256d9c00606969?OpenDocument&Highlight=0,3.524>.
- Lei Estadual n. 5.074, de 17 de julho de 2007. (2008, 11 de dezembro). Altera a Lei n. 4151, de 4 de setembro de 2003. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*. Consultado em Setembro 28, 2011, em <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/bff0b82192929c2303256bc30052cb1c/59b59003123eb2c08325733a006eb097?OpenDocument&Highlight=0,5074>.
- Lei Estadual n. 5.346, de 11 de dezembro de 2008. (2008, 11 de dezembro). Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*. Consultado em Setembro 28, 2011, em <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/1b96527e90c0548083257520005c15df?OpenDocument>.
- Lei n. 10.558, de 13 de novembro de 2002. (2002, 14 de novembro). Cria o Programa Diversidade na Universidade. *Diário Oficial da União*. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm.
- Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. (2003, 10 de janeiro). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira". *Diário Oficial da União*. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.
- Lei n. 11.096, em 13 de janeiro de 2005. (2005, 14 de janeiro). Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004. *Diário Oficial da União*. Consultado em Setembro 28, 2011, em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm

Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. (2006, 7 de fevereiro). Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm.

Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. (2008, 17 de julho). Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm.

Lei n. 12.288 de 20 de julho de 2010. (2010, 21 de julho). Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*. Consultado em Janeiro 28, 2012, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm.

Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989. (1989, 6 de janeiro). Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. *Diário Oficial da União*. Consultado em Janeiro 28, 2012, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm.

Lei n. 8.069, 13 de julho de 1990. (1990, 16 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*. Consultado em Setembro 28, 2012, em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.

- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- Lei n. 9.459, de 13 de maio de 1997. (1997, 14 de maio). Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. *Diário Oficial da União*. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm.
- Lei n. 9.504, de 30 de setembro de 1997. (1997, 1º de outubro). Estabelece normas para as eleições. *Diário Oficial da União*. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9504.htm.
- Leite, P. M. (2006, 18 de novembro). *IBGE embaralha números e confunde debate sobre brancos e negros*. Consultado em Março 16, 2010, em http://blog.estadao.com.br/blog/paulo/?title=ibge_embaralha_numeros_e_confunde_debate&more=1&c=1&tb=1&pb=1.
- Levit, S., & Dubner, S. (2009). *Super Freakonomics: o lado oculto do dia a dia*. São Paulo: Campus.
- Leyens, J. P. (1994). *Psicologia social*. Lisboa: Edições 70.
- Libby, D. C., & Paiva, E. F. *A escravidão no Brasil: relações sociais, acordos e conflitos* (2ª ed.). Polêmica. São Paulo: Moderna.
- Liebkind, K. (2001). Acculturation. In R. Brown, & S. L. Gaertner (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes* (pp. 386-406). Oxford: Blackwell.
- Lima, H. P. (2011). Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In K. Munanga (Org), *Superando o racismo na escola*

- (pp. 101-126). Brasília, DF: Ed. MEC. Consultado em Setembro 28, 2011, em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4575.pdf>.
- Lima, I. C. (2005). O Brasil uma democracia racial? In Governo do Estado de Mato Grosso do Sul (Coord.), *Caderno de diálogos pedagógicos: combatendo a intolerância e promovendo a igualdade racial na educação sul-mato-grossense* (pp. 30-33). Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://www.unisite.ms.gov.br/unisite/sites/sed/geradorhtml/paginasgeradas/ead_3958/pdfs/caderno_igualdade_racial.pdf.
- Lima, M. E. O., & Vala, J. (2004). As novas formas de expressão de preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 401-411. Consultado em Setembro 28, 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v9n3/a02v09n3>.
- Lippmann, W; (1922). *Public opinion*. New York: Macmillan.
- Lopes, A. L. (2006). A prática pedagógica e a construção de identidades. In: _____. *Educação africanidades Brasil* (pp. 255-274). Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distancia.
- Lopes, C. (2006). *Cotas raciais: Por que sim?* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Ibase. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://www.ibase.org.br/userimages/ibase_cotas_raciais_2.pdf.
- Lopes, J. (1971). *Desenvolvimento e mudança social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Lordelo, E. R., & Barros, M. N. F. (2005). Identidade social de paulistas e nordestinos comparações intra e intergrupais. *Mental*, 3(5), 115-127. Consultado em Setembro 28, 2011, em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/mental/v3n5/v3n5a09.pdf>.
- Luz, C. (2009). *Leitura, análise, interpretação e síntese textual (leitura)*. Consultado em Setembro 28, 2011, em

<http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/leitura-analise-interpretacao-e-sintese-textual-leitura/25175/>.

Machado, F. L. (2000). Os novos nomes do racismo: especificação ou inflação conceptual? *Sociologia, Problemas e Práticas*, 33, 9-44. Consultado em Setembro 28, 2012, em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n33/n33a01.pdf>.

Machado, M. H. (1994). *O plano e o pânico: os movimentos sociais na década da abolição*. Rio de Janeiro: Ed. USP.

Maciel, A. (2008). Relações raciais na educação: um pequeno recorte histórico. *PRACS: Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais UNIFAP*, (1), p. 1-9. Consultado em Setembro 25, 2011, em periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/download/8/7.

Maciel, M. E. S. (1999). A eugenia no Brasil. *Anos 90*, 7(11), 121-130.

Manjarrez, A. E., & Nava, B. C. (2002). *Autoconceito e autoestima em crianças maltratadas e crianças de famílias intactas*. Porto: Psicologia.pt - O Portal dos Psicólogos. Consultado em Setembro 10, 2012, em http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0104&area=d4&subarea=d4A.

Marques, E. P. S. (2010). *O Programa Universidade para Todos e a inserção de negros na educação superior: a experiência de duas instituições de educação superior de Mato Grosso do Sul - 2005-2008*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufscar_tese_2010_EPdesmarques.pdf.

Marques, E. P. S., & Maia, S. F. (2006). Ações afirmativas e a política de cotas: uma análise do Programa Universidade para Todos - ProUni e a inserção de negros na universidade. *Série Estudos: Periódico do*

- Mestrado em Educação da UCDB*, (22), 47-59. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://anped11.com/relatorio/exibir_referencia.php?id=776.
- Martins, R. B. (2004). *Desigualdades raciais e políticas de inclusão racial: um sumário da experiência brasileira recente* (Políticas Sociais, 82). Santiago de Chile: Ed. Cepal. Consultado em Setembro 28, 2011, em <http://w3.ufsm.br/afirme/LEITURA/questaoracial/qr02.pdf>.
- Marx, K. (2008). *O capital: crítica da economia política* (Vol. 1). São Paulo: Civilização Brasileira. (Trabalho original publicado em 1867).
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Matamala, M. F. (1980). *Psicologia social*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Matoba, K. (2002). *Glocal Dialogue: Transformation through transcultural communication*. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://www.idm-diversity.org/deu/infothek_matoba_glocaldialogue.html
- Matoso, K. Q. (1990). *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.
- Mattos, H. M. (2000). *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: J. Zahar.
- Maydell, E. (2010). *The making of cosmopolitan selves: The construction of identity of Russian-speaking immigrants in New Zealand*. Thesis of Doctor of Philosophy in Psychology, Victoria University of Wellington, Wellington.
- Melo-Silva, L. L., Lassance, M. C. P., & Soares, D. H. P. (2004). A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2), 31-52. Consultado em Setembro 28, 2011, em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v5n2/v5n2a05.pdf>.
- Mesquita Júnior, S. R. (2010, 30 julho). Procuradoria entende que regime

- de cotas na UnB é impossível, por ausência de critério científico. *Jus Navigandi*, 15(2.585). Consultado em Março 28, 2012, em <http://jus.com.br/revista/texto/17073>.
- Michener, H. A., DeLamater, J. D., & Myers, D. J. (2005). *Psicologia social*. São Paulo: Thomson Learning.
- Ministério da Educação do Brasil. (2006). *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: Ed. SECAD.
- Ministério da Educação do Brasil. (2009). *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, DF: Ed. MEC. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1852&Itemid=.
- Ministério da Saúde do Brasil. (2005). *A saúde da população negra e o SUS - ações afirmativas para avançar na equidade*. Brasília, DF: Autor. Consultado em Abril 14, 2011, em http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/caderno_spn.pdf.
- Moraes, W. C. S. (2009). *Ações afirmativas e o acesso de negros na educação superior: um estudo de caso do Instituto Luther King*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.
- Moreira, A. (2007). *Preconceito racial uma forma de exclusão social*. Consultado em Setembro 4, 2011, em <http://www.overmundo.com.br/overblog/preconceito-racial-uma-forma-de-exclusao-social>.
- Moreira, V. M. L. (1998). *Brasília: a construção da nacionalidade - um meio para muitos fins (1956-1961)*. Vitória: EDUFES.
- Mouffe, C. (1992). Democratic citizenship and the political community. In

- C. Mouffe (Ed.), *Dimensions of radical democracy: pluralism, citizenship, community* (pp. 225-240). London: Verso.
- Mouffe, C. (1995). Democratic politics and the question of identity. In J. Rajchman (Ed.), *The identity in question* (pp. 33-45). New York: Routledge.
- Moysés, L. (2001). *A auto-estima se contrói passo a passo*. Campinas, SP: Papirus.
- Munanga, K. (1999). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes.
- Munanga, K. (2003). Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Espaço Acadêmico*, (pp.31-42). Consultado em Setembro 28, 2011, em <http://www.espacoacademico.com.br/022/22cmunanga.htm>.
- Munanga, K. (2004). A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. *Estudos Avançados*, 18(50), 51-66. Consultado em Setembro 28, 2011, em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a05v1850.pdf>.
- Nabuco, J. (1988). *O abolicionismo*. Petrópolis: Vozes.
- Nabuco, J. (2000). *O abolicionismo* (2ª ed.) Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 1988).
- Nações Unidas no Brasil. (2012, 25 de abril). *Políticas públicas afirmativas são fundamentais para a redução da desigualdade racial, diz Sistema ONU: nota da equipe da ONU no país*. Consultado em Junho 28, 2012, em <http://www.onu.org.br/politicas-publicas-afirmativas-sao-fundamentais-para-a-reducao-da-desigualdade-racial-diz-sistema-onu/>
- Nascimento, A. (2007). Das ações afirmativas dos movimentos sociais às políticas públicas de ação afirmativa: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares. In *Anais, 2. Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia* (pp. 1-33). Florianópolis: Ed. UFSC. Consultado em Julho 12, 2010, em

- http://www.sociologia.ufsc.br/npms/alexandre_do_nascimento.pdf.
- Nascimento, A. M. (2004). *Curso de direito do trabalho* (19ª ed.). São Paulo: Saraiva.
- Neiva, R. (2011, 18 de maio). *Cotas de afrodescendentes [sic] em concursos públicos*. Consultado em Julho 12, 2010, em <http://www.concursospublicos.pro.br/novidades-de-concursos/contas-raciais-afrodescendentes-concursos-publicos-vestibular-stf>.
- Nelson Mandela. (2011). *Biografia*. Consultado em Setembro 25, 2011, em http://www.suapesquisa.com/biografias/nelson_mandela.htm.
- Neto, F.(1997). *Estudos de psicologia intercultural: nós e outros*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nguyen, H. H., Messé, L. A., & Stollak, G. E. (1999). Toward a more complex understanding of acculturation and adjustment. Cultural involvements and psychosocial functioning in Vietnamese youth. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(1), 5-31.
- Niemeyer, A. M., & Silva, M. J. S.(2012). O que o silêncio revela: um estudo sobre a juventude negra em escolas públicas da periferia paulistana. *Anais, 1. Simpósio Internacional "O Desafio da Diferença"*. Salvador: Ed. UFBA. Consultado em Setembro 25, 2012, em <http://www.desafio.ufba.br/gt1-008.html>.
- Nogueira, C. (1996). *Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero: Perspectiva feminista crítica na psicologia social*. Tese de Doutorado Psicologia Social e das Organizações, Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Nogueira, C. A. (2001). Análise do discurso. In: L. Almeida, & E. Fernandes (Eds), *Métodos e técnicas de avaliação: novos contributos para a pratica e investigação* (pp. 3-51). Braga: CEEP. Consultado em Setembro 25, 2011, em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4355/1/Capitulo_analise

[%20do%20discurso_final1.pdf](#).

- Nogueira, C. (2011). Introdução à teoria interseccionalidade nos estudos de gênero. In S. Neves (Coord). *Gênero e Ciências Sociais*. Castelo da Maia: Edições ISMAI.
- Nunes, D. J. (2004, 5 de abril). Instituições de ensino públicas versus privadas. *Universia Brasil*. Consultado em Setembro 25, 2012, em <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2004/04/05/519614/institui-es-ensino-publicas-versus-privadas.html>.
- Oakes, P. J. (1987). The salience of social categories. In J. C. Turner, M. A. Hogg, P. J. Oakes, S. D. Reicher, & M. S. Wetherell (Eds.), *Rediscovering the social group: A self-categorization theory* (pp. 117-141). Oxford: Blackwell.
- Oakes, P. J., Haslam, A., & Turner, J. C. (1994). *Stereotyping and social reality*. Oxford: Blackwell.
- Oliveira, D. C. (2008). Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. *Revista de Enfermagem da UERJ*, 6(4), 569-576. Consultado em Setembro 28, 2011, em <http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf>.
- Oliveira, F. (2004). Ser negro no Brasil: alcances e limites. *Estudos Avançados*, 18(50), 57-60. Consultado em Setembro 28, 2011, em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a06v1850.pdf>.
- Oliveira, L. R. C. (2004). Racismo: direitos e cidadania. *Estudos Avançados*, 18(50), 81-93. Consultado em Setembro 28, 2011, em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a06v1850.pdf>.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1998). *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI*. Paris: Autor. Consultado em Setembro 28, 2011, em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>.

- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2011). *Sobre a Representação da UNESCO no Brasil*. Consultado em Setembro 28, 2011, em <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/>.
- Osório, R. (2004). *A mobilidade social dos negros brasileiros* (Texto para Discussão, 1.033). Brasília, DF: Ed. IPEA. Consultado em Setembro 25 2011, em <http://w3.ufsm.br/afirme/LEITURA/questaoracial/qr01.pdf>.
- Paixão, M., & Carvana, L. M. (Orgs.). (2008). *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2007 a 2008*. Rio de Janeiro: Garamond. Consultado em Abril 19, 2011, em <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/discriminacao/Desigualdades%20Raciais.pdf>.
- Papalia, D. E., & Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento humano* (7ª ed., D. Bueno, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Parron, T. P. (2009). *A política da escravidão no império do Brasil 1826-1865*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo.
- Pastore, J. (1979). *Desigualdade e mobilidade social no Brasil*. São Paulo: T. Queiroz.
- Pastore, J., & Silva, N. V. (2000). *Mobilidade social no Brasil*. São Paulo: Makron Books.
- Pastore, J. (2001). *Análise dos processos de mobilidade social no Brasil no último século. Anais, 25. Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Ed. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Consultado em Setembro 4, 2012, em http://www.josepastore.com.br/artigos/td/td_011.htm.
- Paula, A. (2005). *Racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

- Paula, E. (1986). *Cartilha raízes brasileiras* (O Negro, Vol. 2). Belo Horizonte: Candeia. Não paginado.
- Paula, J.'D. (2010). *As cotas raciais para o afrodescendente brasileiro na educação superior*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar: estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento acadêmico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Dissertação de Doutorado em Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Consultado em Setembro 25, 2011, em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/48/1/TES%20PEIX1%20-%2014524.pdf>.
- Pereira, C., & Betti, R. (2009, 29 de abril). Os cursinhos correm para mudar. *Veja*, 2.110. 29 de abril de 2009 Consultado em Setembro 4, 2012, em http://veja.abril.com.br/290409/p_104.shtml.
- Pereira, F. C. (2006). O que é o empoderamento (empowerment). *Sapiência - Informativo Científico da FAPEPI*, 8(3). Consultado em Setembro 25, 2011, em <http://www.fapepi.pi.gov.br/novafapepi/sapiencia8/artigos1.php>.
- Pereira, R. R., & Daniel, T. T. (2009, 3 de junho). *O voto feminino no Brasil*. Consultado em Setembro 4, 2011, em <http://www.prr3.mpf.gov.br/content/view/180/2/>.
- Pero, V. (2001). Tendências da mobilidade social intergeracional no Rio de Janeiro. *Anais, 29. Encontro Nacional de Economia* (pp.1-20). Niterói, RJ: Ed. Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia. Consultado em Setembro 4, 2011, em <http://www.anpec.org.br/encontro2001/artigos/200106277.pdf>.
- Pero, V. (2006). Mobilidade social no Rio de Janeiro. *Revista de*

- Economia Mackenzie*, 4(4), 136-153. Consultado em Setembro 4, 2011, em <http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/rem/article/viewFile/793/482>.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499-514.
- Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493-510. Consultado em Agosto 12, 2011, em <http://cretscmhd.psych.ucla.edu/events/phinneypaper.pdf>.
- Pierson, D. (1971). *Branços e prêtos na Bahia (estudo de contacto racial)*, (Brasiliana, Vol. 241). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Pinheiro, L., Fontoura, N. O., Querino, A. C., Bonetti, A., & Rosa, W. (2006). *Retrato das desigualdades de gênero e raça* (2ª ed.). Brasília, DF: IPEA. Consultado em Agosto 12, 2011, em http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/retrato_segundaedicao.pdf.
- Pinto, C. (1998). Empowerment: uma prática de serviço social. In O. S. Barata (Coord.), *Política social* (pp. 247-277). Lisboa: Ed. ISCSP.
- Piza, E. (2000). Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In A. S. A. Guimarães, & L. Huntley (Orgs.), *Tirando a máscara: ensaios sobre racismo no Brasil* (pp. 97-126). São Paulo: Paz e Terra.
- Pochmann, M. (2010). Estrutura social no Brasil: mudanças recentes. *Serviço Social & Sociedade*, (104), 637-649. Consultado em Agosto 12, 2011, em <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n104/04.pdf>.
- Portaria n. 484, de 22 de agosto de 2002. (2002, 27 de agosto). Institui o Programa de Ações Afirmativas do Ministério da Cultura, com alcance às suas entidades vinculadas, objetivando a aplicação de medidas preconizadas pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, especialmente aquelas voltadas aos afrodescendentes, às mulheres e às pessoas portadoras de. *Diário Oficial da União*. Consultado em

- Setembro 28, 2011, em <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=27/08/2002&jornal=1&pagina=15&totalArquivos=64>.
- Portes, E. A. (2006). Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 87(216), 220-235. Consultado em Setembro 28, 2012, em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/36/38>.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: A nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Presidência da República Federativa do Brasil. (2010). *Estatuto da igualdade racial entra em vigor hoje, 20 de outubro, em todo o país*. Consultado em Outubro 13, 2011, em http://www.seppir.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2010/10/estatuto-da-igualdade-racial-entra-em-vigor-hoje-20-de-outubro-em-todo-o-pais.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (2005). *Relatório de desenvolvimento humano - Brasil 2005: racismo, pobreza e violência*. Brasília, DF: Autor. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://hdr.undp.org/en/reports/national/latinamericathecaribbean/brazil/Brazil_2005_po.pdf.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (2012). *Relatório do Desenvolvimento Humano de 2011: sustentabilidade e equidade: um futuro melhor para todos*. Washington, DC: Communications Development Incorporated. Consultado em Junho 28, 2012, em http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_PT_Complete.pdf.
- Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira. (2011). *Sobre o PPCor*. Consultado em Setembro 28, em <http://www.lpp-buenosaires.net/olped/acoesafirmativas/sobrecanal.asp>.
- Queiroz, D. M. (2002). Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil:

- um estudo comparativo. In D. M. Queiroz (Coord.). *O negro na universidade* (pp. 15-55). Salvador: Novos Toques.
- Queiroz, D. M. (2004). Brancos e negros no ensino superior. In N. L. Gomes, & A. A. Martins (Orgs.), *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade* (pp.135-143).. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ramos, M. P. (2006). Mobilidade social. In: D. R. Siedenberg (Coord.), *Dicionário do desenvolvimento regional* (pp. 116-117). Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Reis, J. (1968). *Educação é investimento* (Vol. 34). São Paulo: Ibrasa.
- Reis, J. J., & Gomes, F. S. (1996). *Liberdade por um fio - história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Ribeiro, A. A. C. (2006). Classe, raça e mobilidade social no Brasil. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, 49(4), 833-873. Consultado em Setembro 4, 2011, em <http://www.scielo.br/pdf/dados/v49n4/06.pdf>.
- Ribeiro, M. L. S. (2003). *História da educação brasileira: a organização escolar* (2ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Rios, A. L., & Mattos, H. (2005). *Memórias do cativo: família, trabalho e cidadania pós-abolição*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Rocha, C. L. A. (1999). *Cidadania e Constituição: as cores da revolução constitucional do cidadão*. Belo Horizonte: S.C.P.
- Rocher, G. (1999). *Sociologia geral: a organização social*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rodrigues, A. (1984). *Samba negro, espoliação branca*. São Paulo: Hucitec.
- Rodrigues, J. (2000). *O infame comércio: propostas e experiências no final do tráfico de africanos para o Brasil (1800-1850)*. Campinas, SP: Ed. Unicamp.

- Rodrigues, R. N. (2004). *Os africanos no Brasil* (8ª ed.). Brasília: Ed. UnB.
- Romano, J. O. (2002). *Empoderamento: enfrentamos primeiro a questão do poder para combater juntos à pobreza*. Consultado em Setembro 28, 2012, em <http://pt.scribd.com/doc/4831372/1-ROMANO-Empoderamento>
- Sam, D. L., & Berry, J. B. (2006). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: United Kingdom Cambridge University Press.
- Sangenis, L. F. C. (2004). Franciscanos na Educação Brasileira. In M. Stephanou, & M. H. C. Bastos (Orgs.), *Histórias e Memórias da educação no Brasil: séculos XVI-XVIII* (Vol. 1, pp. 93-107). Petrópolis: Vozes.
- Sant 'Ana, A. O. (2005). História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In K. Munanga (Org), *Superando o racismo na escola* (pp. 39-67). Brasília, DF: Ed. MEC. Consultado em Setembro 28, 2011, em <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me4575.pdf>.
- Santana, V. A., & Aquino, M. A. (2009). A responsabilidade social e ética e a inclusão de afrodescendentes em discursos de profissionais da informação em universidade pública. *Biblionline*, 5 (1/2), 1-24. Consultado em Setembro 28, 2011, em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/view/3945/3110>.
- Santos, I. M. M., & Santos, R. S. (2008). A etapa de análise no método história de vida - uma experiência de pesquisadores de enfermagem. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 17(4), 714-719. Consultado em Setembro 28, 2011, em <http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/12.pdf>.
- Santos, Â. M. (2005). Vozes e silêncio do cotidiano escolar: análise das relações raciais entre alunos negros e não-negros em duas escolas públicas no município de Cáceres-MT. 2005. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá.

- Consultado em Setembro 18, 2011, em <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1676/1/tese.pdf>.
- Santos, B. S. (1996). *Um discurso sobre as ciências* (8ª ed.) Porto: Afrontamento.
- Santos, I. A. A. (2001). *Movimento negro e o Estado: o caso do conselho de participação e desenvolvimento da comunidade negra no Governo de São Paulo (1983-1987)*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Santos, L. C. (2006). A presença negra no Brasil. In: Universidade de Brasília, Centro de Educação à Distância. *Educação Africanidades Brasil* (pp. 147-166). Brasília, DF: Ed. UnB/CEAD.
- Santos, R. E. (2003). Racialidade e novas formas de ação social: o pré-vestibular para negros e carentes. In E. Santos, & F. Lobato. *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais* (pp. 127-153). Rio de Janeiro: DP&A.
- Santos, S. A. (2007). Introdução. In S. A. Santos (Org.), *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas* (Vol. 5, pp. 15-31). Brasília, DF: Ed. MEC.
- Saviani, D. (2000). *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas* (6a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2004). Educação e colonização: as idéias pedagógicas no Brasil. In M. Stephanou, & M. H. C. Bastos (Orgs.), *Histórias e memórias da educação no Brasil: séculos XVI-XVIII* (Vol. 1, pp. 121-130). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Saviani, D. (2005). *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Campinas, SP: Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Consultado em Abril 27, 2012, em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html.

- Saviani, D. (2006). O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In D. Saviani, J. S. Almeida, R. F. Souza, & V. T. Valdemarin, *O legado educacional do século XX no Brasil* (2ª ed., pp. 9-57). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *Escola e Democracia* (Edição comemorativa). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2010). Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, plano e fórum nacional de educação. *Educação & Sociedade*, 31(112), 769-787. Consultado em Abril 27, 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07.pdf>.
- Scalon, M. C. (1999). *Mobilidade social no Brasil: padrões e tendências*. Rio de Janeiro: Revan.
- Schwartzman, S., Durham, E. R., & Goldemberg, J. (1993). *A educação no Brasil em uma perspectiva de transformação* (Documentos de Trabalho). São Paulo: Universidade de São Paulo. Consultado em Novembro 28, 2012, em <http://www.schwartzman.org.br/simon/transform.htm>.
- Seco, A. P., & Amaral, T. C. (2012). *Marquez de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira*. Campinas, SP: Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Não paginado. Consultado em Abril 28, 2012, em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html.
- Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Brasil. (2006). *Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunas e alunos da EJA*. Brasília, DF: Ed. MEC. Consultado em Novembro 10, 2011, em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf.
- Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Brasil. (2012, 9 de fevereiro). *“Brasil avançou no combate à discriminação racial”, diz*

ministra Luiza Bairos no Bom Dia Ministra. Consultado em Outubro 13, 2010, em http://www.seppir.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2012/02/transmissao-televisiva-da-entrevista-da-ministra-luiza-bairros-no-bom-dia-ministra.

Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, & Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher. (2011). *Retrato das desigualdades de gênero e raça* (4ª ed.). Brasília, DF: IPEA. Consultado em Agosto 12, 2012, em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_retrato_desigualdade_ed4.pdf.

Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, & Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher. (2008). *Retrato das desigualdades de gênero e raça: análise preliminar dos dados* (3ª ed.) Brasília, DF: IPEA. Consultado em Novembro 10, 2011, em http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/destaque/Pesquisa_Retrato_das_Desigualdades.pdf.

Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Brasil. (2009). *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília, DF: Autor. Consultado em Outubro 13, 2010, em http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/pndh_3_st_2010.pdf.

Selles, S. E., & Ferreira, M. S. (2004). Disciplina escolar Biologia: entre a retórica unificadora e as questões sociais. In M. Marandino, S. E. Selles, M. S. Ferreira, & A. C. R. Amorim (Orgs.), *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa* (Vol. 1, pp. 50-61.). Rio de Janeiro: EdUFF.

Senado Federal do Brasil. (2000). *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nºs 1/92 a 26/2000 e pelas emendas constitucionais de revisão n.ºs 1 a 6/94*. Brasília, DF: Subsecretaria de Edições Técnicas.

- Senado Federal do Brasil. (2012). *Órgãos do Poder Judiciário*. Consultado em Janeiro 12, 2012, em <http://www.senado.gov.br/noticias/jornal/cidadania/PoderJudiciario/not002.htm>.
- Severino, A. J. (1986). *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU.
- Severino, A. J. (2002). *Metodologia do trabalho científico* (22ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Shavelson, R., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Silva Jr., H. (2003). Ação afirmativa para negros (as) nas universidades: a concretização do Princípio Constitucional da Igualdade. In P. B. G. Silva, & V. R. Silvério, *Educação e ações afirmativas entre injustiça simbólica e a injustiça econômica* (pp. 101-114). Brasília, DF: Ed. INEP.
- Silva, A. C. (1995). *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CED/CEAO.
- Silva, C. (2003). Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas. In: C. Silva (Org.), *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras* (pp. 17-38). São Paulo: Summus.
- Silva, C. T. (2002). O usucapião singular disciplinado no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Revista de Direito Privado*, 3(11), 79-83. Consultado em Janeiro 12, 2011, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_28/artigos/Art_Claudio.htm.
- Silva, E. A. A. (2005). Educação para a cidadania e harmonização social: educar cidadãos civicamente esclarecidos. In Centre Culturel Angolais, *Colóquio la reconstruction de l'Angola dans la phase actuelle* (pp. 39-59). Paris: Éditions du Centre Culturel Angolais.

- Silva, M. A. (2002). Ações afirmativas para o negro no Brasil. In R. F. Borges, (Ed.), *O racismo no Brasil* (pp. 105-124). São Paulo: Peirópolis.
- Silva, M. C. V. (2008). *Diversidade cultural na escola: encontros e desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.
- Silvério, V. R. (2003). Ação afirmativa: percepções da “casa grande” e da “senzala”. In L. M. A. Barbosa, P. B. G. Silva, & V. R. Silvério (Orgs.), *De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil* (pp. 321-341). São Carlos, SP: EdUFSCar.
- Silvestre, C. A. S. (2003). *Educação/formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sindicado das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo. (2008). *A força do ensino superior no mercado de trabalho ensino superior é um forte alavancador da carreira profissional*. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/2008/pesquisa_mercado_trabalho.pdf.
- Siss, A. (2003). *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Smosinski, S. (2012, 12 de março). Não passou no vestibular? Saiba se você tem perfil para fazer cursinho ou estudar por conta própria. *UOL*. Consultado em Setembro 28, 2012, em <http://vestibular.uol.com.br/ultimas-noticias/2012/03/12/nao-passou-no-vestibular-saiba-se-voce-tem-perfil-para-fazer-cursinho-ou-estudar-por-counta-propria.jhtm>.
- Soares, M. S. (2001). Médicos e mezinheiros na corte imperial: uma herança colonial. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, 8(2), 407-438. Consultado em Janeiro 12, 2011, em <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v8n2/a06v08n2.pdf>.
- Soares, R. S. (2004). *Negros de classe média em São Paulo: estilo de*

- vida e identidade negra*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo.
- Soares, S. (2008). A trajetória da desigualdade: a evolução da renda relativa dos negros no Brasil. In L. Jaccoud, R. G. Osório, M. Theodoro (Orgs.), *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição* (pp. 119-129). Brasília, DF: Ed. IPEA.
- Somarriba, M. M. O. (1984). *Medicinas no escravismo colonial* (Textos Sociologia e Antropologia, 1). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Somat, A., & Cerclé, A. (1999). *Manual de psicologia social*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Sorokin, P. A. (1927). *Social mobility*. New York: Harper & Brothers.
- Sotero, E. C. (2009). *Negros no ensino superior: trajetória e expectativas de estudantes de Administração beneficiados por políticas de ação afirmativa (Prouni e cotas) em Salvador*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo. Consultado em Setembro 28, 2011, em http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-12032010-124322/publico/EDILZA_CORREIA_SOTERO.pdf.
- Souza, L. (2002, 10 de maio). Discriminação perpétua. *Revelação On Line*, 2. Não paginada. Consultado em Setembro 28, 2012, em <http://www.revelacaoonline.uniube.br/a2002/cultura/abolicao.html>.
- Souza, N. S. (1983). Tornar-se negro. Rio de Janeiro.
- Supremo Tribunal Federal do Brasil. (2012). *Sobre o STF*. Consultado em Janeiro 12, 2012, em <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=sobreStfConhecaStfInstitucional>
- Süssekind, A. (2009). Da relação de trabalho. *Revista do TRT/EMATRA - 1ª Região*, 20(46), 43-49. Consultado em Junho 12, 2012, em <http://portal2.trtrio.gov.br:7777/pls/portal/docs/PAGE/GRPPORTALTRT/PAGINAP>

RINCIPAL/JURISPRUDENCIA_NOVA/REVISTAS%20TRT-RJ/REVISTA%20DO%20TRT-ESCOLA%20JUDICIAL%20N%2046/DA%20RELA%C3%87%C3%83O%20DE%20TRABALHO.PDF.

- Tagliaro, C. H. (2002, 8 fevereiro). *Cotas para negros nas universidades*. Consultado em Janeiro 12, 2011, em <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=648>.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (Vol. 1, pp. 272-302). Paris: Larousse Université.
- Tajfel, H. (1978). Interindividual behaviour and intergroup behaviour. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the psychology of intergroup relations* (pp. 27-60). London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1980). *Grupos humanos e categorias sociais* (Vol. 1). Lisboa: Livros Horizonte.
- Tajfel, H. (1981), *Grupos humanos y categorías sociales* (Vol. 1 e 2). Barcelona: Herder.
- Tajfel, H. (1982). *Grupos humanos e categorias sociais* (Vol. 1). Lisboa: Livros Horizonte.
- Tajfel, H. (1983). *Grupos humanos e categorias sociais* (Vol. 2). Lisboa: Livros Horizontes.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin, & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks Cole.
- Tavolaro, P., Pereira, I. M. T. B., Pelicioni, M. C. F., & Oliveira, C. A. F. (2007). Empowerment como forma de prevenção de problemas de saúde em trabalhadores de abatedouros. *Revista de Saúde Pública*, 41(2), 307-312. Consultado em Junho 28, 2012, em

<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v41n2/5351.pdf>.

- Teixeira, F. M. P. (2000). *Brasil, história e sociedade*. São Paulo: Ática.
- Teixeira, M. P. (2003). *Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas.
- Therborn, G. (2001). Globalização e desigualdade: questões de conceituação e esclarecimento. *Sociologias*, 3(6), 122-169. Consultado em Setembro 28, 2011, em <http://www.scielo.br/pdf/soc/n6/a07n6.pdf>.
- Tobias, J. A. (1972). *História da educação brasileira* (2ª ed.), São Paulo: Juriscredi.
- Torezani, J. N. (2007). *Internet, cultura e turismo: o patrimônio arquitetônico de Ilhéus em sites informativos de turismo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus. Consultado em Setembro 28, 2011, em <http://w3.ufsm.br/afirme/LEITURA/questaoracial/q02.pdf>.
- Torres, Z. (1977). *Grupo: instrumento de serviço social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução a pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Turner, J. C. (1981). The experimental social psychology of intergroup behaviour. In J. Turner, & H. Gilles (Eds.), *Intergroup behavior* (pp. 66-101). Oxford: Basil Blackwell.
- Universidade Federal de Campina Grande (2012). *'País, que não se pensava dividido, está sendo dividido', aponta antropóloga*. Consultado em Junho 18, 2011, em http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=8877.
- Vala, J. (2004). Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala, & M. B. Monteiro (Coords.), *Psicologia*

- social* (2ª ed., pp. 353-384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, E. M. (2003). *O poder que brota da dor e da opressão: empowerment, sua história, teorias e estratégias*. São Paulo: Paulus.
- Veja. (2008, 20 de novembro). *Aprovado projeto de cotas em universidades federais*. Consultado em Março 28, 2012, em <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/aprovado-projeto-cotas-universidades-federais>.
- Vicentino, C., & Gianpaolo, D. (2001). *História para ensino médio: história geral e do Brasil*. São Paulo: Scipione.
- Weingartner, A. A. S. (2011). *Historia de Campo Grande*. Campo Grande, MS: Gráfica Alvorada.
- Weisskopf, T. (2006, 23 de setembro). Ação afirmativa traz eficiência econômica. (Entrevista a Luciano Rodrigues). *Globo Online*. Consultado em Novembro 24, 2010, em <http://oglobo.globo.com/economia/mat/2006/09/23/285811238.asp>.
- Wieviorka, M. (2002). *O racismo*. Lisboa: Fenda.

LEGISLAÇÃO CORRELATA

Estatuto da Igualdade Racial

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010.

Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou

em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Art. 2º É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

Art. 3º Além das normas constitucionais relativas aos princípios fundamentais, aos direitos e garantias fundamentais e aos direitos sociais, econômicos e culturais, o Estatuto da Igualdade Racial adota como diretriz político-jurídica a inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira.

Art. 4º A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será

promovida, prioritariamente, por meio de:

- I - inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social;
- II - adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;
- III - modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica;
- IV - promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais;
- V - eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada;
- VI - estímulo, apoio e fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil direcionadas à promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades étnicas, inclusive mediante a implementação de incentivos e critérios de condicionamento e prioridade no acesso aos recursos públicos;
- VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros.

Parágrafo único. Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País.

Art. 5º Para a consecução dos objetivos desta Lei, é instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir), conforme estabelecido no Título III.

TÍTULO II

DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

CAPÍTULO I

DO DIREITO À SAÚDE

Art. 6º O direito à saúde da população negra será garantido pelo poder público mediante políticas universais, sociais e econômicas destinadas à redução do risco de doenças e de outros agravos.

§ 1º O acesso universal e igualitário ao Sistema Único de Saúde (SUS) para promoção, proteção e recuperação da saúde da população negra será de responsabilidade dos órgãos e instituições públicas federais, estaduais, distritais e municipais, da administração direta e indireta.

§ 2º O poder público garantirá que o segmento da população negra vinculado aos seguros privados de saúde seja tratado sem discriminação.

Art. 7º O conjunto de ações de saúde voltadas à população negra constitui a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, organizada de acordo com as diretrizes abaixo especificadas:

I - ampliação e fortalecimento da participação de lideranças dos movimentos sociais em defesa da saúde da população negra nas instâncias de participação e controle social do SUS;

II - produção de conhecimento científico e tecnológico em saúde da população negra;

III - desenvolvimento de processos de informação, comunicação e educação para contribuir com a redução das vulnerabilidades da população negra.

Art. 8º Constituem objetivos da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra:

I - a promoção da saúde integral da população negra, priorizando a redução das desigualdades étnicas e o combate à discriminação nas instituições e serviços do SUS;

II - a melhoria da qualidade dos sistemas de informação do SUS no que

tange à coleta, ao processamento e à análise dos dados desagregados por cor, etnia e gênero;

III - o fomento à realização de estudos e pesquisas sobre racismo e saúde da população negra;

IV - a inclusão do conteúdo da saúde da população negra nos processos de formação e educação permanente dos trabalhadores da saúde;

V - a inclusão da temática saúde da população negra nos processos de formação política das lideranças de movimentos sociais para o exercício da participação e controle social no SUS.

Parágrafo único. Os moradores das comunidades de remanescentes de quilombos serão beneficiários de incentivos específicos para a garantia do direito à saúde, incluindo melhorias nas condições ambientais, no saneamento básico, na segurança alimentar e nutricional e na atenção integral à saúde.

CAPÍTULO II

DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER

Seção I

Disposições Gerais

Art. 9º A população negra tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus interesses e condições, de modo a contribuir para o patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira.

Art. 10. Para o cumprimento do disposto no art. 9º, os governos federal, estaduais, distrital e municipais adotarão as seguintes providências:

I - promoção de ações para viabilizar e ampliar o acesso da população negra ao ensino gratuito e às atividades esportivas e de lazer;

II - apoio à iniciativa de entidades que mantenham espaço para promoção social e cultural da população negra;

III - desenvolvimento de campanhas educativas, inclusive nas escolas, para que a solidariedade aos membros da população negra faça parte da

cultura de toda a sociedade;

IV - implementação de políticas públicas para o fortalecimento da juventude negra brasileira.

Seção II

Da Educação

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no *caput* deste artigo.

§ 3º Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração.

Art. 12. Os órgãos federais, distritais e estaduais de fomento à pesquisa e à pós-graduação poderão criar incentivos a pesquisas e a programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra.

Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:

I - resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra;

II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;

III - desenvolver programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens negros de tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários;

IV - estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas.

Art. 14. O poder público estimulará e apoiará ações socioeducacionais realizadas por entidades do movimento negro que desenvolvam atividades voltadas para a inclusão social, mediante cooperação técnica, intercâmbios, convênios e incentivos, entre outros mecanismos.

Art. 15. O poder público adotará programas de ação afirmativa.

Art. 16. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos responsáveis pelas políticas de promoção da igualdade e de educação, acompanhará e avaliará os programas de que trata esta Seção.

Seção III

Da Cultura

Art. 17. O poder público garantirá o reconhecimento das sociedades negras, clubes e outras formas de manifestação coletiva da população negra, com trajetória histórica comprovada, como patrimônio histórico e cultural, nos termos dos arts. 215 e 216 da Constituição Federal.

Art. 18. É assegurado aos remanescentes das comunidades dos quilombos o direito à preservação de seus usos, costumes, tradições e manifestos religiosos, sob a proteção do Estado.

Parágrafo único. A preservação dos documentos e dos sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos, tombados nos termos do § 5º do art. 216 da Constituição Federal, receberá especial atenção

do poder público.

Art. 19. O poder público incentivará a celebração das personalidades e das datas comemorativas relacionadas à trajetória do samba e de outras manifestações culturais de matriz africana, bem como sua comemoração nas instituições de ensino públicas e privadas.

Art. 20. O poder público garantirá o registro e a proteção da capoeira, em todas as suas modalidades, como bem de natureza imaterial e de formação da identidade cultural brasileira, nos termos do art. 216 da Constituição Federal.

Parágrafo único. O poder público buscará garantir, por meio dos atos normativos necessários, a preservação dos elementos formadores tradicionais da capoeira nas suas relações internacionais.

Seção IV

Do Esporte e Lazer

Art. 21. O poder público fomentará o pleno acesso da população negra às práticas desportivas, consolidando o esporte e o lazer como direitos sociais.

Art. 22. A capoeira é reconhecida como desporto de criação nacional, nos termos do art. 217 da Constituição Federal.

§ 1º A atividade de capoeirista será reconhecida em todas as modalidades em que a capoeira se manifesta, seja como esporte, luta, dança ou música, sendo livre o exercício em todo o território nacional.

§ 2º É facultado o ensino da capoeira nas instituições públicas e privadas pelos capoeiristas e mestres tradicionais, pública e formalmente reconhecidos.

CAPÍTULO III

DO DIREITO À LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA E DE CRENÇA E AO LIVRE EXERCÍCIO DOS CULTOS RELIGIOSOS

Art. 23. É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da

lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.

Art. 24. O direito à liberdade de consciência e de crença e ao livre exercício dos cultos religiosos de matriz africana compreende:

I - a prática de cultos, a celebração de reuniões relacionadas à religiosidade e a fundação e manutenção, por iniciativa privada, de lugares reservados para tais fins;

II - a celebração de festividades e cerimônias de acordo com preceitos das respectivas religiões;

III - a fundação e a manutenção, por iniciativa privada, de instituições beneficentes ligadas às respectivas convicções religiosas;

IV - a produção, a comercialização, a aquisição e o uso de artigos e materiais religiosos adequados aos costumes e às práticas fundadas na respectiva religiosidade, ressalvadas as condutas vedadas por legislação específica;

V - a produção e a divulgação de publicações relacionadas ao exercício e à difusão das religiões de matriz africana;

VI - a coleta de contribuições financeiras de pessoas naturais e jurídicas de natureza privada para a manutenção das atividades religiosas e sociais das respectivas religiões;

VII - o acesso aos órgãos e aos meios de comunicação para divulgação das respectivas religiões;

VIII - a comunicação ao Ministério Público para abertura de ação penal em face de atitudes e práticas de intolerância religiosa nos meios de comunicação e em quaisquer outros locais.

Art. 25. É assegurada a assistência religiosa aos praticantes de religiões de matrizes africanas internados em hospitais ou em outras instituições de internação coletiva, inclusive àqueles submetidos a pena privativa de liberdade.

Art. 26. O poder público adotará as medidas necessárias para o combate à intolerância com as religiões de matrizes africanas e à discriminação de

seus seguidores, especialmente com o objetivo de:

I - coibir a utilização dos meios de comunicação social para a difusão de proposições, imagens ou abordagens que exponham pessoa ou grupo ao ódio ou ao desprezo por motivos fundados na religiosidade de matrizes africanas;

II - inventariar, restaurar e proteger os documentos, obras e outros bens de valor artístico e cultural, os monumentos, mananciais, flora e sítios arqueológicos vinculados às religiões de matrizes africanas;

III - assegurar a participação proporcional de representantes das religiões de matrizes africanas, ao lado da representação das demais religiões, em comissões, conselhos, órgãos e outras instâncias de deliberação vinculadas ao poder público.

CAPÍTULO IV

DO ACESSO À TERRA E À MORADIA ADEQUADA

Seção I

Do Acesso à Terra

Art. 27. O poder público elaborará e implementará políticas públicas capazes de promover o acesso da população negra à terra e às atividades produtivas no campo.

Art. 28. Para incentivar o desenvolvimento das atividades produtivas da população negra no campo, o poder público promoverá ações para viabilizar e ampliar o seu acesso ao financiamento agrícola.

Art. 29. Serão assegurados à população negra a assistência técnica rural, a simplificação do acesso ao crédito agrícola e o fortalecimento da infraestrutura de logística para a comercialização da produção.

Art. 30. O poder público promoverá a educação e a orientação profissional agrícola para os trabalhadores negros e as comunidades negras rurais.

Art. 31. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

Art. 32. O Poder Executivo federal elaborará e desenvolverá políticas públicas especiais voltadas para o desenvolvimento sustentável dos remanescentes das comunidades dos quilombos, respeitando as tradições de proteção ambiental das comunidades.

Art. 33. Para fins de política agrícola, os remanescentes das comunidades dos quilombos receberão dos órgãos competentes tratamento especial diferenciado, assistência técnica e linhas especiais de financiamento público, destinados à realização de suas atividades produtivas e de infraestrutura.

Art. 34. Os remanescentes das comunidades dos quilombos se beneficiarão de todas as iniciativas previstas nesta e em outras leis para a promoção da igualdade étnica.

Seção II

Da Moradia

Art. 35. O poder público garantirá a implementação de políticas públicas para assegurar o direito à moradia adequada da população negra que vive em favelas, cortiços, áreas urbanas subutilizadas, degradadas ou em processo de degradação, a fim de reintegrá-las à dinâmica urbana e promover melhorias no ambiente e na qualidade de vida.

Parágrafo único. O direito à moradia adequada, para os efeitos desta Lei, inclui não apenas o provimento habitacional, mas também a garantia da infraestrutura urbana e dos equipamentos comunitários associados à função habitacional, bem como a assistência técnica e jurídica para a construção, a reforma ou a regularização fundiária da habitação em área urbana.

Art. 36. Os programas, projetos e outras ações governamentais realizadas no âmbito do Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social (SNHIS), regulado pela Lei no 11.124, de 16 de junho de 2005, devem considerar as peculiaridades sociais, econômicas e culturais da população negra.

Parágrafo único. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios estimularão e facilitarão a participação de organizações e movimentos

representativos da população negra na composição dos conselhos constituídos para fins de aplicação do Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social (FNHIS).

Art. 37. Os agentes financeiros, públicos ou privados, promoverão ações para viabilizar o acesso da população negra aos financiamentos habitacionais.

CAPÍTULO V

DO TRABALHO

Art. 38. A implementação de políticas voltadas para a inclusão da população negra no mercado de trabalho será de responsabilidade do poder público, observando-se:

I - o instituído neste Estatuto;

II - os compromissos assumidos pelo Brasil ao ratificar a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965;

III - os compromissos assumidos pelo Brasil ao ratificar a Convenção no 111, de 1958, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que trata da discriminação no emprego e na profissão;

IV - os demais compromissos formalmente assumidos pelo Brasil perante a comunidade internacional.

Art. 39. O poder público promoverá ações que assegurem a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a população negra, inclusive mediante a implementação de medidas visando à promoção da igualdade nas contratações do setor público e o incentivo à adoção de medidas similares nas empresas e organizações privadas.

§ 1º A igualdade de oportunidades será lograda mediante a adoção de políticas e programas de formação profissional, de emprego e de geração de renda voltados para a população negra.

§ 2º As ações visando a promover a igualdade de oportunidades na esfera da administração pública far-se-ão por meio de normas

estabelecidas ou a serem estabelecidas em legislação específica e em seus regulamentos.

§ 3º O poder público estimulará, por meio de incentivos, a adoção de iguais medidas pelo setor privado.

§ 4º As ações de que trata o *caput* deste artigo assegurarão o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários.

§ 5º Será assegurado o acesso ao crédito para a pequena produção, nos meios rural e urbano, com ações afirmativas para mulheres negras.

§ 6º O poder público promoverá campanhas de sensibilização contra a marginalização da mulher negra no trabalho artístico e cultural.

§ 7º O poder público promoverá ações com o objetivo de elevar a escolaridade e a qualificação profissional nos setores da economia que contem com alto índice de ocupação por trabalhadores negros de baixa escolarização.

Art. 40. O Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (Codefat) formulará políticas, programas e projetos voltados para a inclusão da população negra no mercado de trabalho e orientará a destinação de recursos para seu financiamento.

Art. 41. As ações de emprego e renda, promovidas por meio de financiamento para constituição e ampliação de pequenas e médias empresas e de programas de geração de renda, contemplarão o estímulo à promoção de empresários negros.

Parágrafo único. O poder público estimulará as atividades voltadas ao turismo étnico com enfoque nos locais, monumentos e cidades que retratem a cultura, os usos e os costumes da população negra.

Art. 42. O Poder Executivo federal poderá implementar critérios para provimento de cargos em comissão e funções de confiança destinados a ampliar a participação de negros, buscando reproduzir a estrutura da distribuição étnica nacional ou, quando for o caso, estadual, observados os dados demográficos oficiais.

CAPÍTULO VI

DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Art. 43. A produção veiculada pelos órgãos de comunicação valorizará a herança cultural e a participação da população negra na história do País.

Art. 44. Na produção de filmes e programas destinados à veiculação pelas emissoras de televisão e em salas cinematográficas, deverá ser adotada a prática de conferir oportunidades de emprego para atores, figurantes e técnicos negros, sendo vedada toda e qualquer discriminação de natureza política, ideológica, étnica ou artística.

Parágrafo único. A exigência disposta no *caput* não se aplica aos filmes e programas que abordem especificidades de grupos étnicos determinados.

Art. 45. Aplica-se à produção de peças publicitárias destinadas à veiculação pelas emissoras de televisão e em salas cinematográficas o disposto no art. 44.

Art. 46. Os órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica ou fundacional, as empresas públicas e as sociedades de economia mista federais deverão incluir cláusulas de participação de artistas negros nos contratos de realização de filmes, programas ou quaisquer outras peças de caráter publicitário.

§ 1º Os órgãos e entidades de que trata este artigo incluirão, nas especificações para contratação de serviços de consultoria, conceituação, produção e realização de filmes, programas ou peças publicitárias, a obrigatoriedade da prática de iguais oportunidades de emprego para as pessoas relacionadas com o projeto ou serviço contratado.

§ 2º Entende-se por prática de iguais oportunidades de emprego o conjunto de medidas sistemáticas executadas com a finalidade de garantir a diversidade étnica, de sexo e de idade na equipe vinculada ao projeto ou serviço contratado.

§ 3º A autoridade contratante poderá, se considerar necessário para garantir a prática de iguais oportunidades de emprego, requerer auditoria por órgão do poder público federal.

§ 4º A exigência disposta no *caput* não se aplica às produções publicitárias quando abordarem especificidades de grupos étnicos determinados.

TÍTULO III

DO SISTEMA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL (SINAPIR)

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÃO PRELIMINAR

Art. 47. É instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir) como forma de organização e de articulação voltadas à implementação do conjunto de políticas e serviços destinados a superar as desigualdades étnicas existentes no País, prestados pelo poder público federal.

§ 1º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão participar do Sinapir mediante adesão.

§ 2º O poder público federal incentivará a sociedade e a iniciativa privada a participar do Sinapir.

CAPÍTULO II

DOS OBJETIVOS

Art. 48. São objetivos do Sinapir:

- I - promover a igualdade étnica e o combate às desigualdades sociais resultantes do racismo, inclusive mediante adoção de ações afirmativas;
- II - formular políticas destinadas a combater os fatores de marginalização e a promover a integração social da população negra;
- III - descentralizar a implementação de ações afirmativas pelos governos estaduais, distrital e municipais;
- IV - articular planos, ações e mecanismos voltados à promoção da igualdade étnica;
- V - garantir a eficácia dos meios e dos instrumentos criados para a

implementação das ações afirmativas e o cumprimento das metas a serem estabelecidas.

CAPÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO E COMPETÊNCIA

Art. 49. O Poder Executivo federal elaborará plano nacional de promoção da igualdade racial contendo as metas, princípios e diretrizes para a implementação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR).

§ 1º A elaboração, implementação, coordenação, avaliação e acompanhamento da PNPIR, bem como a organização, articulação e coordenação do Sinapir, serão efetivados pelo órgão responsável pela política de promoção da igualdade étnica em âmbito nacional.

§ 2º É o Poder Executivo federal autorizado a instituir fórum intergovernamental de promoção da igualdade étnica, a ser coordenado pelo órgão responsável pelas políticas de promoção da igualdade étnica, com o objetivo de implementar estratégias que visem à incorporação da política nacional de promoção da igualdade étnica nas ações governamentais de Estados e Municípios.

§ 3º As diretrizes das políticas nacional e regional de promoção da igualdade étnica serão elaboradas por órgão colegiado que assegure a participação da sociedade civil.

Art. 50. Os Poderes Executivos estaduais, distritais e municipais, no âmbito das respectivas esferas de competência, poderão instituir conselhos de promoção da igualdade étnica, de caráter permanente e consultivo, compostos por igual número de representantes de órgãos e entidades públicas e de organizações da sociedade civil representativas da população negra.

Parágrafo único. O Poder Executivo priorizará o repasse dos recursos referentes aos programas e atividades previstos nesta Lei aos Estados, Distrito Federal e Municípios que tenham criado conselhos de promoção da igualdade étnica.

CAPÍTULO IV

DAS OUVIDORIAS PERMANENTES E DO ACESSO À JUSTIÇA E À SEGURANÇA

Art. 51. O poder público federal instituirá, na forma da lei e no âmbito dos Poderes Legislativo e Executivo, Ouvidorias Permanentes em Defesa da Igualdade Racial, para receber e encaminhar denúncias de preconceito e discriminação com base em etnia ou cor e acompanhar a implementação de medidas para a promoção da igualdade.

Art. 52. É assegurado às vítimas de discriminação étnica o acesso aos órgãos de Ouvidoria Permanente, à Defensoria Pública, ao Ministério Público e ao Poder Judiciário, em todas as suas instâncias, para a garantia do cumprimento de seus direitos.

Parágrafo único. O Estado assegurará atenção às mulheres negras em situação de violência, garantida a assistência física, psíquica, social e jurídica.

Art. 53. O Estado adotará medidas especiais para coibir a violência policial incidente sobre a população negra.

Parágrafo único. O Estado implementará ações de ressocialização e proteção da juventude negra em conflito com a lei e exposta a experiências de exclusão social.

Art. 54. O Estado adotará medidas para coibir atos de discriminação e preconceito praticados por servidores públicos em detrimento da população negra, observado, no que couber, o disposto na Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989.

Art. 55. Para a apreciação judicial das lesões e das ameaças de lesão aos interesses da população negra decorrentes de situações de desigualdade étnica, recorrer-se-á, entre outros instrumentos, à ação civil pública, disciplinada na Lei no 7.347, de 24 de julho de 1985.

CAPÍTULO V

DO FINANCIAMENTO DAS INICIATIVAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

Art. 56. Na implementação dos programas e das ações constantes dos planos plurianuais e dos orçamentos anuais da União, deverão ser observadas as políticas de ação afirmativa a que se refere o inciso VII do art. 4º desta Lei e outras políticas públicas que tenham como objetivo promover a igualdade de oportunidades e a inclusão social da população negra, especialmente no que tange a:

- I - promoção da igualdade de oportunidades em educação, emprego e moradia;
- II - financiamento de pesquisas, nas áreas de educação, saúde e emprego, voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população negra;
- III - incentivo à criação de programas e veículos de comunicação destinados à divulgação de matérias relacionadas aos interesses da população negra;
- IV - incentivo à criação e à manutenção de microempresas administradas por pessoas autodeclaradas negras;
- V - iniciativas que incrementem o acesso e a permanência das pessoas negras na educação fundamental, média, técnica e superior;
- VI - apoio a programas e projetos dos governos estaduais, distrital e municipais e de entidades da sociedade civil voltados para a promoção da igualdade de oportunidades para a população negra;
- VII - apoio a iniciativas em defesa da cultura, da memória e das tradições africanas e brasileiras.

§ 1º O Poder Executivo federal é autorizado a adotar medidas que garantam, em cada exercício, a transparência na alocação e na execução dos recursos necessários ao financiamento das ações previstas neste Estatuto, explicitando, entre outros, a proporção dos recursos orçamentários destinados aos programas de promoção da igualdade,

especialmente nas áreas de educação, saúde, emprego e renda, desenvolvimento agrário, habitação popular, desenvolvimento regional, cultura, esporte e lazer.

§ 2º Durante os 5 (cinco) primeiros anos, a contar do exercício subsequente à publicação deste Estatuto, os órgãos do Poder Executivo federal que desenvolvem políticas e programas nas áreas referidas no § 1º deste artigo discriminarão em seus orçamentos anuais a participação nos programas de ação afirmativa referidos no inciso VII do art. 4º desta Lei.

§ 3º O Poder Executivo é autorizado a adotar as medidas necessárias para a adequada implementação do disposto neste artigo, podendo estabelecer patamares de participação crescente dos programas de ação afirmativa nos orçamentos anuais a que se refere o § 2º deste artigo.

§ 4º O órgão colegiado do Poder Executivo federal responsável pela promoção da igualdade racial acompanhará e avaliará a programação das ações referidas neste artigo nas propostas orçamentárias da União.

Art. 57. Sem prejuízo da destinação de recursos ordinários, poderão ser consignados nos orçamentos fiscal e da seguridade social para financiamento das ações de que trata o art. 56:

- I - transferências voluntárias dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- II - doações voluntárias de particulares;
- III - doações de empresas privadas e organizações não governamentais, nacionais ou internacionais;
- IV - doações voluntárias de fundos nacionais ou internacionais;
- V - doações de Estados estrangeiros, por meio de convênios, tratados e acordos internacionais.

TÍTULO IV

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 58. As medidas instituídas nesta Lei não excluem outras em prol da população negra que tenham sido ou venham a ser adotadas no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios.

Art. 59. O Poder Executivo federal criará instrumentos para aferir a eficácia social das medidas previstas nesta Lei e efetuará seu monitoramento constante, com a emissão e a divulgação de relatórios periódicos, inclusive pela rede mundial de computadores.

Art. 60. Os arts. 3º e 4º da Lei n. 7.716, de 1989, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 3º

Parágrafo único. Incorre na mesma pena quem, por motivo de discriminação de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, obstar a promoção funcional.” (NR)

“Art. 4º

§ 1º Incorre na mesma pena quem, por motivo de discriminação de raça ou de cor ou práticas resultantes do preconceito de descendência ou origem nacional ou étnica:

I - deixar de conceder os equipamentos necessários ao empregado em igualdade de condições com os demais trabalhadores;

II - impedir a ascensão funcional do empregado ou obstar outra forma de benefício profissional;

III - proporcionar ao empregado tratamento diferenciado no ambiente de trabalho, especialmente quanto ao salário.

§ 2º Ficará sujeito às penas de multa e de prestação de serviços à comunidade, incluindo atividades de promoção da igualdade racial, quem, em anúncios ou qualquer outra forma de recrutamento de trabalhadores, exigir aspectos de aparência próprios de raça ou etnia para emprego cujas atividades não justifiquem essas exigências.” (NR)

Art. 61. Os arts. 3º e 4º da Lei no 9.029, de 13 de abril de 1995, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 3º Sem prejuízo do prescrito no art. 2º e nos dispositivos legais que tipificam os crimes resultantes de preconceito de etnia, raça ou cor, as infrações do disposto nesta Lei são passíveis das seguintes cominações:

.....” (NR)

“Art. 4º O rompimento da relação de trabalho por ato discriminatório, nos moldes desta Lei, além do direito à reparação pelo dano moral, faculta ao empregado optar entre:

.....” (NR)

Art. 62. O art. 13 da Lei no 7.347, de 1985, passa a vigorar acrescido do seguinte § 2º, renumerando-se o atual parágrafo único como § 1º:

“Art. 13.

§ 1º

§ 2º Havendo acordo ou condenação com fundamento em dano causado por ato de discriminação étnica nos termos do disposto no art. 1º desta Lei, a prestação em dinheiro reverterá diretamente ao fundo de que trata o *caput* e será utilizada para ações de promoção da igualdade étnica, conforme definição do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, na hipótese de extensão nacional, ou dos Conselhos de Promoção de Igualdade Racial estaduais ou locais, nas hipóteses de danos com extensão regional ou local, respectivamente.” (NR)

Art. 63. O § 1º do art. 1º da Lei no 10.778, de 24 de novembro de 2003, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1º

§ 1º Para os efeitos desta Lei, entende-se por violência contra a mulher qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, inclusive decorrente de discriminação ou desigualdade étnica, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público quanto no privado.

.....” (NR)

Art. 64. O § 3º do art. 20 da Lei n. 7.716, de 1989, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso III:

“Art. 20.

.....

§ 3º

.....

III - a interdição das respectivas mensagens ou páginas de informação na rede mundial de computadores.

.....” (NR)

Art. 65. Esta Lei entra em vigor 90 (noventa) dias após a data de sua publicação.

Brasília, 20 de julho de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Eloi Ferreira de Araújo

Este texto não substitui o publicado no DOU de 21.7.2010

Constituição Federal de 1988

Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 5.º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

Decreto-lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940

Código Penal

Art. 140 - Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro:

Pena - detenção, de 1 (um) a 6 (seis) meses, ou multa.

§ 1º O juiz pode deixar de aplicar a pena:

I - quando o ofendido, de forma reprovável, provocou diretamente a injúria;

II - no caso de retorsão imediata, que consista em outra injúria.

§ 2º Se a injúria consiste em violência ou vias de fato, que, por sua natureza ou pelo meio empregado, se considerem aviltantes:

Pena - detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, e multa, além da pena correspondente à violência.

§ 3º Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião ou origem:

Pena: reclusão de um a três anos e multa.”(inserido pela Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997)

Resolução n. 93, de 1970

O Senado Federal resolve:

Art. 1º O Regimento Interno do Senado Federal passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 21. Ao Senador é vedado:

a) fazer pronunciamentos que envolvam ofensas às instituições nacionais, propaganda de guerra, de subversão da ordem pública ou social, de preconceito de raça, de religião ou de classe, configurem crimes contra a honra ou contenham incitamento à prática de crimes de qualquer natureza (Const., art. 30, parágrafo único, c);

Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989

Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

(Alterada pelas Leis nº 8.081/90 e 9.459 / 97, LEI Nº 12.288/20.07.2010 já incluídas no texto)

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.” (nova redação dada pela Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997)

(redação original) Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor.

Art. 2º (Vetado).

Art. 3º Impedir ou obstar o acesso de alguém, devidamente habilitado, a qualquer cargo da Administração Direta ou Indireta, bem como das concessionárias de serviços públicos.

Pena: reclusão de dois a cinco anos.

Parágrafo único. Incorre na mesma pena quem, por motivo de discriminação de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, obstar a promoção funcional.” (NR) (Redação da LEI Nº 12.288/20.07.2010)

Art. 4º Negar ou obstar emprego em empresa privada.

Pena: reclusão de dois a cinco anos.

§ 1º Incorre na mesma pena quem, por motivo de discriminação de raça ou de cor ou práticas resultantes do preconceito de descendência ou origem nacional ou étnica: (Redação da LEI Nº 12.288/20.07.2010)

I - deixar de conceder os equipamentos necessários ao empregado em igualdade de condições com os demais trabalhadores; (Redação da LEI Nº 12.288/20.07.2010)

II - impedir a ascensão funcional do empregado ou obstar outra forma de benefício profissional; (Redação da LEI Nº 12.288/20.07.2010)

III - proporcionar ao empregado tratamento diferenciado no ambiente de trabalho, especialmente quanto ao salário. (Redação da LEI Nº 12.288/20.07.2010)

§ 2º Ficará sujeito às penas de multa e de prestação de serviços à comunidade, incluindo atividades de promoção da igualdade racial, quem, em anúncios ou qualquer outra forma de recrutamento de trabalhadores, exigir aspectos de aparência próprios de raça ou etnia para emprego cujas atividades não justifiquem essas exigências.” (NR) (Redação da LEI Nº 12.288/20.07.2010)

Art. 5º Recusar ou impedir acesso a estabelecimento comercial, negando-se a servir, atender ou receber cliente ou comprador.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 6º Recusar, negar ou impedir a inscrição ou ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado de qualquer grau.

Pena: reclusão de três a cinco anos.

Parágrafo único. Se o crime for praticado contra menor de dezoito anos a pena é agravada de 1/3 (um terço).

Art. 7º Impedir o acesso ou recusar hospedagem em hotel, pensão, estalagem, ou qualquer estabelecimento similar.

Pena: reclusão de três a cinco anos.

Art. 8º Impedir o acesso ou recusar atendimento em restaurantes, bares, confeitarias, ou locais semelhantes abertos ao público.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 9º Impedir o acesso ou recusar atendimento em estabelecimentos esportivos, casas de diversões, ou clubes sociais abertos ao público.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 10. Impedir o acesso ou recusar atendimento em salões de cabeleireiros, barbearias, termas ou casas de massagem ou estabelecimento com as mesmas finalidades.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 11. Impedir o acesso às entradas sociais em edifícios públicos ou residenciais e elevadores ou escada de acesso aos mesmos:

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 12. Impedir o acesso ou uso de transportes públicos, como aviões, navios, barcas, barcos, ônibus, trens, metrô ou qualquer outro meio de transporte concedido.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 13. Impedir ou obstar o acesso de alguém ao serviço em qualquer ramo das Forças Armadas.

Pena: reclusão de dois a quatro anos.

Art. 14. Impedir ou obstar, por qualquer meio ou forma, o casamento ou convivência familiar e social.

Pena: reclusão de dois a quatro anos.

Art. 15. (Vetado).

Art. 16. Constitui efeito da condenação a perda do cargo ou função pública, para o servidor público, e a suspensão do funcionamento do estabelecimento particular por prazo não superior a três meses.

Art. 17. (Vetado)

Art. 18. Os efeitos de que tratam os arts. 16 e 17 desta Lei não são automáticos, devendo ser motivadamente declarados na sentença.

Art. 19. (Vetado).

Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Pena: reclusão de um a três anos e multa.

§ 1º Fabricar, comercializar, distribuir ou veicular símbolos, emblemas, ornamentos, distintivos ou propaganda que utilizem a cruz suástica ou gamada, para fim de divulgação do nazismo.

Pena: reclusão de dois a cinco anos e multa.

§ 2º Se qualquer dos crimes previstos no *caput* é cometido por intermédio dos meios de comunicação social ou publicação de qualquer natureza:

Pena reclusão de dois a cinco anos e multa:

§ 3º No caso do parágrafo anterior, o juiz poderá determinar, ouvido o Ministério Público ou a pedido deste, ainda antes do inquérito policial sob pena de desobediência:

I - o recolhimento imediato ou a busca e apreensão dos exemplares do material respectivo;

II - a cessação das respectivas transmissões radiofônicas ou televisivas.

III - a interdição das respectivas mensagens ou páginas de informação na rede mundial de computadores. (Redação da LEI Nº 12.288/20.07.2010)

§ 4º Na hipótese do § 2º, constitui efeito da condenação, após o trânsito em julgado da decisão, a destruição do material apreendido.” (art. 20 e seus §§ com a nova redação da Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997)

(redação original) Art. 20. Praticar, induzir ou incitar, pelos meios de comunicação social ou por publicação de qualquer natureza, a discriminação ou preconceito de raça, por religião, etnia ou procedência nacional.

Pena: reclusão de dois a cinco anos.

§ 1º Poderá o juiz determinar, ouvido o Ministério Público ou a pedido

deste, ainda antes do inquérito policial, sob pena de desobediência:

I - o recolhimento imediato ou a busca e apreensão dos exemplares do material respectivo;

II - a cessação das respectivas transmissões radiofônicas ou televisivas.

§ 2º Constitui efeito da condenação, após o trânsito em julgado da decisão, a destruição do material apreendido”(art. 20 e §§ inseridos pela Lei nº 8.081, de 21 de setembro de 1990)

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 5 de janeiro de 1989; 168º da Independência e 101º da República.

JOSÉ SARNEY

Paulo Brossard

Decreto nº 1.171, de 22 de junho de 1994

Aprova o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal.

Dos Principais Deveres do Servidor Público

XIV - São deveres fundamentais do servidor público:

g) ser cortês, ter urbanidade, disponibilidade e atenção, respeitando a capacidade e as limitações individuais de todos os usuários do serviço público, sem qualquer espécie de preconceito ou distinção de raça, sexo, nacionalidade, cor, idade, religião, cunho político e posição social, abstendo-se, dessa forma, de causar-lhes dano moral;

Lei n. 1.390, de 3 de julho de 1951 - Lei Afonso Arinos
--

Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor.

(Revogada pela LEI Nº 7.437, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1985 abaixo)

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA , faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Constitui contravenção penal, punida nos termos desta Lei, a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de cor.

Parágrafo único. Será considerado agente da contravenção o diretor, gerente ou responsável pelo estabelecimento.

Art. 2º Recusar alguém hospedagem em hotel, pensão, estalagem ou estabelecimento da mesma finalidade, por preconceito de raça ou de cor. Pena: prisão simples de três meses a um ano e multa de Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros) a Cr\$20.000,00 (vinte mil cruzeiros).

Art. 3º Recusar a venda de mercadorias e em lojas de qualquer gênero, ou atender clientes em restaurantes, bares, confeitarias e locais semelhantes, abertos ao público, onde se sirvam alimentos, bebidas, refrigerantes e guloseimas, por preconceito de raça ou de cor. Pena: prisão simples de quinze dias a três meses ou multa de Cr\$ 500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$ 5.000,00 (cinco mil cruzeiros).

Art. 4º Recusar entrada em estabelecimento público, de diversões ou esporte, bem como em salões de barbearias ou cabeleireiros por preconceito de raça ou de cor. Pena: prisão simples de quinze dias a três meses ou multa de Cr\$ 500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$ 5.000,00 (cinco mil cruzeiros).

Art. 5º Recusar inscrição de aluno em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, por preconceito de raça ou de cor. Pena: prisão

simples de três meses a um ano ou multa de Cr\$ 500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$ 5.000,00 (cinco mil cruzeiros).

Parágrafo único. Se se tratar de estabelecimento oficial de ensino, a pena será a perda do cargo para o agente, desde que apurada em inquérito regular.

Art. 6º Obstar o acesso de alguém a qualquer cargo do funcionalismo público ou ao serviço em qualquer ramo das forças armadas, por preconceito de raça ou de cor. Pena: perda do cargo, depois de apurada a responsabilidade em inquérito regular, para o funcionário dirigente de repartição de que dependa a inscrição no concurso de habilitação dos candidatos.

Art. 7º Negar emprego ou trabalho a alguém em autarquia, sociedade de economia mista, empresa concessionária de serviço público ou empresa privada, por preconceito de raça ou de cor. Pena: prisão simples de três meses a um ano e multa de Cr\$500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros), no caso de empresa privada; perda do cargo para o responsável pela recusa, no caso de autarquia, sociedade de economia mista e empresa concessionária de serviço público.

Art. 8º Nos casos de reincidência, havidos em estabelecimentos particulares, poderá o juiz determinar a pena adicional de suspensão do funcionamento por prazo não superior a três meses.

Art. 9º Esta Lei entrará em vigor quinze dias após a sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 3 de julho de 1951; 130º da Independência e 63º da República.

GETÚLIO VARGAS

Francisco Negrão de Lima

Lei nº 7.437, de 20 de dezembro de 1985 Lei Caó
--

Incluí, entre as contravenções penais, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei n. 1.390, de 3 de julho de 1951 - Lei Afonso Arinos.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA , faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Constitui contravenção, punida nos termos desta Lei, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil.

Art. 2º - Será considerado agente de contravenção o diretor, gerente ou empregado do estabelecimento que incidir na prática referida no art. 1º desta Lei.

DAS CONTRAVENÇÕES

Art. 3º - Recusar hospedagem em hotel, pensão, estalagem ou estabelecimento de mesma finalidade, por preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil.

Pena - prisão simples, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, e multa de 3 (três) a 10 (dez) vezes o maior valor de referência (MVR).

Art. 4º - Recusar a venda de mercadoria em lojas de qualquer gênero ou o atendimento de clientes em restaurantes, bares, confeitarias ou locais semelhantes, abertos ao público, por preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil.

Pena - prisão simples, de 15 (quinze) dias a 3 (três) meses, e multa de 1 (uma) a 3 (três) vezes o maior valor de referência (MVR).

Art. 5º - Recusar a entrada de alguém em estabelecimento público, de diversões ou de esporte, por preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil.

Pena - prisão simples, de 15 (quinze) dias a 3 (três) meses, e multa de 1 (uma) a 3 (três) vezes o maior valor de referência (MVR).

Art. 6º - Recusar a entrada de alguém em qualquer tipo de

estabelecimento comercial ou de prestação de serviço, por preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil.

Pena - prisão simples, de 15 (quinze) dias a 3 (três) meses, e multa de 1 (uma) a 3 (três) vezes o maior valor de referência (MVR).

Art. 7º - Recusar a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, por preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil.

Pena - prisão simples, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, e multa de 1 (uma) a 3 (três) vezes o maior valor de referência (MVR).

Parágrafo único - Se se tratar de estabelecimento oficial de ensino, a pena será a perda do cargo para o agente, desde que apurada em inquérito regular.

Art. 8º - Obstar o acesso de alguém a qualquer cargo público civil ou militar, por preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil.

Pena - perda do cargo, depois de apurada a responsabilidade em inquérito regular, para o funcionário dirigente da repartição de que dependa a inscrição no concurso de habilitação dos candidatos.

Art. 9º - Negar emprego ou trabalho a alguém em autarquia, sociedade de economia mista, empresa concessionária de serviço público ou empresa privada, por preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil.

Pena - prisão simples, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, e multa de 1 (uma) a 3 (três) vezes o maior valor de referência (MVR), no caso de empresa privada; perda do cargo para o responsável pela recusa, no caso de autarquia, sociedade de economia mista e empresa concessionária de serviço público.

Art. 10 - Nos casos de reincidência havidos em estabelecimentos particulares, poderá o juiz determinar a pena adicional de suspensão do funcionamento, por prazo não superior a 3 (três) meses.

Art. 11 - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 12 - Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, em 20 de dezembro de 1985; 164º da Independência e 97º da República.

JOSÉ SARNEY

Fernando Lyra

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Roteiro 1 - Antes da eleição do Barack Obama

Q1-A) Qual a ocupação dos pais?

Q2-A) Qual o grau de escolaridade dos pais?

Q3-A) Qual a primeira ocupação dos pais e qual a idade?

Q4-A) Quantos irmãos você tem e quantos concluíram o ensino superior?

Q5-A) Que tipo de escola você estudou: pública ou particular?

Q6-A) Quem pagava os seus estudos? Ou você recebeu algum incentivo financeiro para efetivar seus estudos?

Q7-A) Qual a idade que terminou o ensino superior?

Q8-A) Como foi o acesso ao ensino superior?

Q9-A) Quanto tempo você estudou?

Q10-A) Você fez curso pré-vestibular?

Q11-A) Qual o curso que você fez?

Q12-A) Qual o intervalo de tempo do término do ensino superior e o ingresso na ocupação?

Q13-A) Qual a primeira ocupação e qual a idade que iniciou?

Q14-A) Você trabalha ou trabalhou na área que você estudou?

Q15-A) Você é concursada ou não?

Q16-A) Como você ingressou no cargo ou na função que ocupa?

Q17-A) Qual a importância do ensino superior para você?

Q18-A) Você já sofreu alguma discriminação?

Q19-A) Qual a sua relação com os seus descendentes atualmente?

Q20-A) Você fez, faz ou tem intenção de fazer alguma coisa para ajudar a sua etnia?

- Q21-A) O que ou quem o incentivou a cursar a graduação superior?
- Q22-A) Quais os empecilhos encontrados na trajetória da sua graduação?
- Q23-A) Quais as diferenças econômicas e financeiras em relação a você e seus pais quando seus pais tinham a sua idade?
- Q24-A) O que você acha sobre as cotas para os alunos negros?
- Q25-A) Que conselho você daria para o negro (a) que pretenderia estudar e que está desanimado e internalizaram, introjetaram o pensamento que o negro não tem vez e nem voz?
- Q26-A) Como você se sente hoje na posição que você se encontra: você se sente respeitada ou discriminada?
- Q27-A) Qual o seu sonho para o futuro do afro-brasileiro daqui a dez anos?

Roteiro 2 - Pós-eleição de Barack Obama

- Q1-P) Qual o curso superior que você conclui?
- Q2-P) Qual a importância de cursar a educação superior?
- Q3-P) Quais as dificuldades encontradas na trajetória do curso superior?
- Q4-P) Você recebeu algum apoio financeiro para efetivar este curso?
- Q5-P) Qual a escolaridade de seus pais?
- Q6-P) Qual foi sua primeira ocupação e como você ingressou no cargo ou na função que ocupa atualmente?
- Q7-P) Quais as diferenças econômicas e financeiras em relação a você e seus pais quando seus pais tinham a sua idade hoje?
- Q8-P) Você já sofreu alguma discriminação? Como foi e como você reagiu?
- Q9-P) O que é ser racista em uma sociedade moderna?
- Q10-P) O que você acha sobre as cotas para os alunos negros?

- Q11-P) Que conselho você daria para o negro (a) que pretendia estudar e que está desanimado e com o pensamento que o negro não tem vez e nem voz?
- Q12-P) Como você se sente na posição que ocupa: se sente respeitada (o) ou discriminada (o)?
- Q13-P) Qual a sua relação com os seus parentes atualmente?
- Q14-P) Você fez, faz ou tem intenção de fazer alguma coisa para ajudar a sua etnia?
- Q15-P) Qual o seu sonho para o futuro do afrodescendente?
- Q16-P) O que significa a vitória de Barack Obama para você?
- Q17-P) Quais as dificuldades que você imagina que ele teve para ser Presidente dos EUA?
- Q18-P) Você acha que a vitória de Obama acabará com o racismo?
- Q19-P) Você se candidataria a um cargo eletivo?
- Q20-P) Você desistiria dos seus objetivos porque sofreu discriminação racial?

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Tese:

A GRADUAÇÃO SUPERIOR COMO MEIO DE MOBILIDADE SOCIAL:
PERCEPÇÕES E DISCURSOS DA POPULAÇÃO NEGRA

Pesquisadora:

Joanna D'Arc de Paula

CPF: 804.122.548-91

RG: 259.485 SSP-MS

Telefone: (67) 3382-7598

Endereço: Rua Itiquira, n. 234, CEP 79021-290, Campo Grande, MS

Orientadora:

Dra. Rosa Cabecinhas

Endereço: cabecinhas@ics.uminho.pt - Universidade do Minho

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Campus de Gualtar,
4710-057, Braga, Portugal

Objetivos da pesquisa:

Para fins acadêmicos.

Justificativa da pesquisa (síntese):

A atitude tomada, em geral, é valorizar o esforço do afro-brasileiro, conscientizando que mesmo com a discriminação, com o preconceito e o racismo ainda é possível vencer estudando; e que o caminho é a universidade onde se dá a prática simultânea da técnica, da ética e da política. É nesse sentido, que como agente participante e também como agente observador e transformador da realidade que o envolve, adicionam-se parâmetros para a qualificação profissional que com os processos educacionais contribui para a construção e exercício da cidadania como forma de superação e emancipação do poder e igualdade sociais que dão os conceitos e valores referências básicas

das ações humanas para seu crescimento enquanto parte da humanidade.

Procedimentos metodológicos:

Os locais para as entrevistas ficaram a cargo dos profissionais que escolheram os locais e horários apropriados para a realização das mesmas.

Possíveis desconfortos e riscos:

Não houve nenhum desconforto, pois só participaram os profissionais que se identificaram sendo afrodescendentes e aceitaram participar da pesquisa.

Possíveis benefícios esperados:

Os benefícios esperados são que esta pesquisa sirva de ajuda para conscientizar o afro-brasileiro a estudar e que mesmo com a discriminação, com o preconceito e o racismo ainda é possível vencer estudando.

Observação:

Considerando as informações constantes dos itens acima e as normas expressas na Resolução n. 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde do Brasil, consinto, de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa e/ou responsável por participante da pesquisa, sabendo que:

- a) A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderá recair sobre o sujeito da pesquisa e/ou seu responsável;
- b) É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa;

- c) É garantido o anonimato;
- d) Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos;
- e) A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade do Minho - Braga Portugal, que a referenda;
- f) O presente termo está assinado em duas vias.

Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil,///

Dados da entrevista:

Data:/// Horário:

Nome do entrevistado:

Registro Geral (RG):.....

Assinatura:

Nome da entrevistadora/pesquisadora: *Joanna D'Arc de Paula*

Assinatura:

Telefone: +055 (67) 3382-7598

Modelo do Termo Auto-Declaração da UEMAT

AUTO-DECLARAÇÃO

Nome do Candidato: _____		
Inscrição:	Documento de Identidade (número/órgão expedidor/UF):	Telefone com DDD:
CURSO: _____		
Qual seu Grupo Racial? _____		
De acordo com a classificação do IBGE, qual a sua cor? () Amarela () Branca () Indígena () Parda () Preta		
Você se declara Negro? () SIM () NÃO		
Você já foi discriminado por ser Negro? Apresente um breve relato. _____ _____ _____ _____ _____		

DECLARAÇÃO

Declaro ser negro (a), de acordo com a classificação oficial do IBGE, isto é, ser de cor preta ou parda. Declaro que desejo me inscrever no Concurso Vestibular 2008/2 da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para concorrer às vagas destinadas ao sistema de cotas para estudantes negros. Declaro estar ciente que informações prestadas e que não correspondam à verdade dos fatos implicarão no cancelamento da matrícula, em caso de aprovação, e instauração do correspondente processo, conforme o artigo 299 do Código Penal. Declaro, por fim, conhecer e aceitar todas as regras estabelecidas no Edital de Abertura do Concurso Vestibular 2008/2 e aquelas contidas no Manual do Candidato da UNEMAT. Por fim, declaro concordar com a divulgação de minha condição de optante pelo sistema de cotas para negros.

Local e Data: _____/____/____/2008.

Assinatura do Candidato